Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9170492
Centre d'intérêt : 772

Limoges, Jacques.

Le développement du moi : une introduction à la théorie de Jane Loevinger / Jacques Limoges, Denise Paul avec la collab. spéciale de Raymond P. Hébert. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, [1990?].
128, [3] p. ; 20 cm.

Titre de la couv. "Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke".

ISBN 2-920859-38-2

Vedette(s)-secondaire(s) : Paul, Denise • Hébert, Raymond P • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Psychologie • Développement de la personnalité • Conscience • Intelligence • Santé mentale

Identificateur(s) de nom : Loevinger, Jane

L'ouvrage se veut un guide préparatoire à la lecture de l'oeuvre de Jane Loevinger. La première partie, consacrée à la théorie, traite d'abord de la conception opérationnelle du développement du moi, puis de certains aspects plus précis, tels la conscience, l'intelligence et la santé mentale. La deuxième partie présente quatre applications de cette théorie : révision des modes d'intervention (thérapies) de groupe, orientation, sciences infirmières, délinquance. La troisième partie aborde la mesure du développement du Moi.

Type de document :
Notice(s) connexe(s) : 8270414

LE DÉVELOPPEMENT DU MOI

9779

JACQUES LIMOGES
DENISE PAUL

avec la collaboration spéciale de
RAYMOND P. HÉBERT

Éditions du CRP
faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

UNE INTRODUCTION
À LA THÉORIE DE
JANE LOEVINGER

La présente publication constitue la reproduction intégrale de *Le développement du moi* publié en 1981 par Les Éditions Prolingua et Les Éditions Inteico Inc.

© **Éditions du CRP**
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ISBN : 2-920859-38-2

Dépôt légal : 3e trimestre 1990

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Cet ouvrage ne peut être reproduit, même partiellement et sous quelque forme que ce soit (photocopie, calque, duplicateur ou tout autre procédé) sans une autorisation écrite de l'éditeur.

DÉDICACE

A nos étudiants et étudiantes,
nos professeurs de tous les jours,
et particulièrement, à Guillaume,
notre grand maître.

J. L. et D. P.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Denise Tribble
et Alain Landreville d'avoir revisé
et commenté notre manuscrit.

Remerciements à Solange Mercier
et à Thérèse Rancourt pour leur efficacité
à dactylographier ce même manuscrit.

Sans eux tous, ce volume ne serait pas
entre vos mains.

TABLE DES MATIÈRES

Avant propos de l'éditeur 2

Introduction Les auteurs 5

PREMIÈRE PARTIE: LA THÉORIE

Chapitre I Loevinger: une conception opérationnelle du développement du Moi 9
Jacques Limoges et Denise Paul

Chapitre II Les origines de la conscience et le développement du Moi 25
Raymond P. Hébert

Chapitre III Le développement du Moi est-il une affaire de grosses têtes? 33
Jacques Limoges

Chapitre IV Loevinger ou la santé mentale enrichie 53
Jacques Limoges et Denise Paul

DEUXIÈME PARTIE: L'APPLICATION

Chapitre V A chacun ses stades, son groupe 69
Jacques Limoges

Chapitre VI Quand l'orientation devient «égologique»: une application de la théorie du Moi à l'orientation 77
Jacques Limoges

Chapitre VII Application de la théorie du développement du Moi en sciences infirmières 95
Denise Paul

Chapitre VIII Pour une délinquance dépathologisée 103
Jacques Limoges

TROISIÈME PARTIE: LA MESURE

Chapitre IX	Le développement du Moi: sa mesure Denise Paul et Jacques Limoges	109
Chapitre X	Test de phrases à compléter: ses formes et ses versions françaises	121
Bibliographie		129

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE I

Tableau I Les stades du développement du moi selon la théorie de Loevinger

Tableau II Identification des stades

Tableau III Comparaison des stades de Loevinger

CHAPITRE II

Tableau I Comparaison des stades du Moi aux stades du développement du jugement moral selon Piaget

Tableau II Le Moi et la conscience

CHAPITRE III

Tableau I Résultats aux tests pour 52 sujets

Tableau II Corrélations

Tableau III Corrélations

Tableau IV Comparaison des résultats

Tableau V Evolution entre le pré et le post test

Tableau VI Synthèse des données

Annexe I Résultats aux sous tests

CHAPITRE IV

Tableau I Critères de Jahoda et stades de Loevinger

CHAPITRE V

Tableau I Modes d'intervention et stades

CHAPITRE VI

Tableau I Stades de développement du Moi

Tableau II L'égo et le développement vocationnel

CHAPITRE VII

Tableau I Comparaison des moyennes

Tableau II Etude du niveau de significativité

Tableau III Répartition des résultats

CHAPITRE VIII

Tableau I Déviations ou fixations pour chaque stade

COUVERTURE

L'illustration de la page couverture représente les trois stades de développement d'un lépidoptère: chenille, cocon, et enfin papillon. Que de différences d'un stade à l'autre ! Successifs, ces stades s'accaparent d'une période de temps précise et exclusive à chacun d'entre eux.

Par contre, de la population des chenilles, plus - mais pas tous - se rendront au stade du cocon qu'au stade du papillon. Quant aux autres, les avatars génétiques ou environnementaux auront eu raison d'eux.

Mis à part le déterminisme maturationnel particulier à l'analogie choisie, celle-ci représente une excellente description de la théorie du Moi élaborée par le professeur Jane Loevinger et introduite dans les pages qui suivent.

LOEVINGER

AVANT-PROPOS DE L'ÉDITEUR

Jane Loevinger

Certains commentateurs du monde de la psychologie ont affirmé que les années '70 appartiennent désormais à Erikson. Les années '80, d'autre part, seront sans aucun doute marquées par une renaissance de l'étude du Moi et par la vision développementale de cette entité psychique de Jane Loevinger.

Paradoxalement, cet auteur est inconnue au Québec francophone et relativement peu connue aux Etats-Unis même où elle oeuvre depuis longtemps déjà.

Ses premières publications qui datent du début des années cinquante portaient sur la psychométrie et l'intelligence. Puis, graduellement Loevinger élabora, et ceci est important, à partir de données empiriques, sa théorie du Moi. Ce Moi de Loevinger n'est plus freudien et il n'est pas statique comme celui des théories de la personnalité actuelles. Le Moi est développemental de la même façon que l'intelligence de Piaget et le jugement moral de Kohlberg le sont.

Ce n'est finalement qu'en 1970 et en 1976 que les ouvrages du développement du Moi furent publiés, l'auteur considérant que sa théorie n'était pas à son stade final. Aujourd'hui encore, Loevinger continue de mettre ses lecteurs en garde contre la tentation de concevoir sa théorie comme définitivement complétée; elle invite au contraire son public varié à vérifier l'exactitude de ses hypothèses et des stades de développement du Moi qu'elle propose. C'est probablement, enfin, cette réticence intellectuelle qui expliquerait le retard de

la dissémination de ses idées. Loevinger est présentement chercheur senior à la SOCIAL SCIENCE INSTITUTE et professeur de psychologie à l'Université Washington de St-Louis.

Jacques Limoges et Denise Paul

Jacques Limoges est issu du milieu de la psychologie et de l'éducation du Québec. Il est présentement professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Denise Paul d'abord formée en sciences infirmières, s'est spécialisée en santé mentale communautaire. Elle est présentement professeur à la Faculté de médecine (Sciences infirmières) de l'Université de Sherbrooke.

Limoges et Paul ont complété leurs études doctorales à Boston où ils ont connu et partagé les préoccupations de KOHLBERG et MOSHER, entre autres, deux chercheurs développementalistes qui, déjà, avaient commencé à influencer le monde de la recherche sur l'évolution de la personne. C'est dans ce cadre académique fertile que Limoges et Paul vinrent à s'intéresser aux recherches de Loevinger et à accepter dans son ensemble les thèses proposées par cette dernière.

La puissance de cette théorie réside, selon ces auteurs québécois, dans ses aspects de dynamisme, d'évolution et de constance de la personne, les seuls éléments majeurs qui puissent expliquer la plus grande partie des émotions et des activités humaines.

Leur intérêt pour cette explication développementale du Moi a été nourri et soutenu par les questions de leurs étudiants et de leurs collègues. C'est donc suite à ces questions que les auteurs ont décidé de présenter au public de la francophonie internationale cette introduction à la théorie de développement du Moi de Loevinger.

Limoges et Paul espèrent que le lecteur intéressé ira approfondir ses connaissances de la théorie proposée dans l'oeuvre originale de Loevinger et que d'autres personnes, chercheurs et théoriciens francophones, participeront à la poursuite de l'entreprise scientifique et humaine en vérifiant et en critiquant les idées contenues dans ce petit ouvrage.

Raymond P. Hébert, Ph.D.

INTRODUCTION

Un éminent facilitateur de groupes de la Californie, ayant été invité à quelques reprises à animer des groupes de croissance au Québec, révéla, lors d'un de ses séjours, qu'il fut surpris de constater que le problème le plus fréquemment abordé par ses clients québécois se rapportait à la question d'identité personnelle. Bien sûr, nous pouvons y voir là la personnification du problème propre à la collectivité; sorte de transcendance du niveau sociétal au niveau psychologique, mais il reste que l'attrait pour une compréhension globale de la personnalité nous semble particulier aux chercheurs québécois. Ne considérant que les deux dernières décennies, nous n'avons qu'à penser aux études et écrits de résidents québécois comme Dabrowski, Gouin-Décarie, Pelletier, St-Arnaud, Auger, L'Ecuyer, etc.

Le présent volume est une introduction à la riche théorie de Loevinger. Il ne doit ni être perçu ni lu comme un substitut aux écrits originaux de Loevinger. Au contraire, ce volume se veut un guide préparatoire à de telles lectures.

Il fut conçu spécialement avec la préoccupation de servir les étudiants et étudiantes de niveau universitaire. Par extension, nous croyons qu'il peut être très utile pour tout professionnel soucieux de mieux comprendre et/ou d'aider les individus.

Structurellement, le volume se divise en trois parties, soient la théorie, les applications et la mesure. Chacune des parties se divise en chapitres, à la fois autonomes et complémentaires. Par conséquent, même si quelques auteurs ont participé à sa rédaction, ce volume forme un tout cohérent. L'ensemble du volume reflète une option interventionniste ou professionnelle.

Dans la première partie, le premier chapitre aborde les grands concepts propres à la théorie de Loevinger. Ces concepts étant nombreux, le texte prend la forme stylistique de grands jalons successifs pouvant donner à certains lecteurs une impression de morcellement. Par contre, les chapitres subséquents de cette partie s'attardent à des aspects plus précis de la théorie tels la conscience, l'intelligence et la santé mentale. Et c'est justement dans ce dernier chapitre que, une fois les concepts bien établis, nous tenterons de donner une idée cohérente, dynamique et intégrée de la théorie de Loevinger.

Dans la deuxième partie, nous aborderons quatre applications de la théorie pour autant de chapitres. L'objectif majeur de cette partie n'est pas, dans chacun des cas, d'épuiser le sujet, mais simplement de faire ressortir les qualités opérationnelles et professionnelles de la théorie du Moi. Alors que les chapitres V et VIII s'appliquent à tous les âges, le chapitre VI, en plus de présenter un intérêt certain pour les professionnels de l'orientation, aborde la théorie par rapport aux clientèles adolescentes. Quant au chapitre VII, il traite de clientèles adultes.

Enfin, dans la troisième partie, notre souci est de répondre aux attentes des chercheurs désireux d'utiliser un instrument approprié - celui de Loevinger - pour mesurer le développement du Moi. Dans le chapitre IX, la procédure de codages y est sommairement décrite, en ayant soin de référer à des protocoles types, tandis que le dernier chapitre présente la version française des différentes formes du test **Phrases à compléter**, lesquelles versions ont l'avantage d'avoir été revisées par Loevinger elle-même.

Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, les bibliographies de chacun des chapitres furent cumulées en une seule, figurant à la fin du colume. Par contre, il arrive de référer à un tableau qui est situé dans un chapitre antérieur, tout ceci dans le but d'établir un coût de vente le plus bas possible.

Nous espérons donc éveiller les lecteurs francophones à une théorie qui, nous en sommes convaincus, marquera cette nouvelle décennie.

Les auteurs

N. B.: Dans les articles antérieurs à ce volume, nous utilisions comme Loevinger le terme égo. Même si selon le DICTIONNAIRE DE LA PSYCHOLOGIE DES SCIENCES CONNEXES, le terme égo est français, nous avons cru bon d'utiliser finalement le mot Moi, d'une part parce que la tradition scientifique française le veut ainsi (par exemple, psychologue du Moi, identité du Moi, le Moi et le Surmoi) et d'autre part, parce que la théorie de Loevinger possède des racines très profondes - mais non exclusives - dans le courant psychanalytique. L'originalité de Loevinger fut d'avoir marié ce courant avec le courant cognitivo-développemental.

PREMIÈRE PARTIE

LA THÉORIE

CHAPITRE I

LOEVINGER: UNE CONCEPTION OPÉRATIONNELLE DU DÉVELOPPEMENT DU MOI

Par Jacques Limoges et Denise Paul

1. INTRODUCTION

Que ce soit en éducation, en rééducation, en thérapie ou en santé mentale, il y a chez les professionnels rattachés à ces champs d'intervention un désir de plus en plus manifeste de comprendre et de saisir l'être humain d'une façon plus globale, c'est-à-dire d'une façon holistique, tant du point de vue du diagnostic ou des mesures que de l'intervention même.

Il s'agit sans doute d'un besoin inspiré du retour du pendule caractérisant l'évolution de la psychologie. En effet, l'histoire a vu celle-ci se détacher de la philosophie aux prises avec d'interminables discussions sur l'essence de l'homme pour aboutir moins d'un quart de siècle plus tard, dans des observations parcellaires de comportements animaux. Dans ces deux extrêmes, nous étions loin d'étudier l'être humain dans toute sa complexité et son dynamisme. Fort heureusement, au cours des dernières décennies, nous avons vu apparaître une troisième voie, plus humaniste, et résolument désireuse de saisir à la fois la globalité de l'être humain et son

dynamisme. Ainsi, pour Loevinger, le Moi est le centre de la personne humaine impliquant aussi bien ses particularités physiologiques, instinctuelles, psychologiques, que sociales.

Dans les pages qui suivent, nous tenterons de démontrer que la théorie du développement du Moi élaborée par cet auteur représente un apport important dans la compréhension psychologique de l'être humain; théorie qui contraste singulièrement avec les conceptions antérieures du Moi marquées du monolithique et du réductionnisme. Mise à part cette constatation, trois autres raisons ont motivé Loevinger à développer un nouvelle théorie après plus de vingt ans de recherche et d'expérimentation, soit:

a) L'importance grandissante des problèmes sociaux tels que: les troubles de la personnalité, la délinquance et les psychoses.
b) L'échec de la psychanalyse à solutionner les problèmes non reliés aux zones orales, anales et phalliques.
c) L'attrait intellectuel pour un concept plus holistique de l'être humain.

2. LA THÉORIE LOEVINGERIENNE DU MOI

Afin de bien saisir cette théorie, nous analyserons d'abord le développement du Moi, et ensuite le Moi en soi. Après quoi, nous présenterons chacun des stades de ce développement.

2.1 Développement du Moi

2.1.1 LES DÉVELOPPEMENTS HUMAINS

Selon Loevinger, nous pouvons dire que trois variables caractérisent tout développement humain. Il y a le rythme de développement, le point terminal de ce développement et enfin l'âge où se termine ce développement. Ainsi, dans le cas de l'ossification, le rythme et l'âge terminal diffèrent d'un individu

à un autre alors que la finalité est identique (modèle 1), tandis que dans le cas du quotient intellectuel (Q.I.), le rythme et la finalité diffèrent tandis que l'âge terminal est à peu près identique (environ 16 ans) et c'est le modèle 2. Il existe un troisième modèle plus difficile à représenter par cas type. La réussite scolaire mesurée par rapport à un niveau d'étude pourrait servir d'exemple. Combiné au premier modèle, ce dernier modèle permet, par exemple, à partir du pourcentage de croissance obtenu à un moment donné de prédire le statut adulte. Selon Loevinger, dans la plupart des modèles ci-haut mentionnés, le rythme est perçu réellement ou artificiellement (i.e. grâce à un correcteur statistique, comme l'âge mental dans le quotient intellectuel) comme «monotone», c'est-à-dire sans une phase terminale de régression. Plus spécifiquement, en ce qui a trait aux théories de la personnalité, plusieurs auteurs, dont Erikson, pensent qu'un rythme différent de croissance occasionne un «patron» différent et qu'une difficulté de développement a un impact permanent (fixation, régression, etc.) sur le développement. Chez ces auteurs, le développement est, à toute fin pratique, fonction de l'âge.

D'après Loevinger, le modèle de développement qui décrit le mieux le Moi pourrait être représenté par la figure suivante (figure 1).

Note. A, B, C et D représentant des stades successifs.

FIGURE 1. Modèle d'une séquence de développement comprenant des bornes de transition.

Comme le démontre cette figure, le rythme ou la probabilité de développement d'un stade diffère selon les stades, c'est-à-dire plus un stade est avancé, plus la probabilité de son développement diminue (A vs D). De plus, si les recherches démontrent que le rythme de développement des premiers stades est fortement identique d'un individu à un autre, nous ne pouvons dire la même chose pour les stades ultérieurs (Hauser, 1976). Enfin, chacun des stades présente une courbe non monotone, et c'est au moment de ce déclin que s'amorce le développement du state suivant. Chacun des stades exige l'apport du stade précédent, quoique cet apport ne soit pas satisfaisant pour engendrer une transformation de structure. Quant à la finalité, elle est spécifique à chacun des stades et se réalise au moment où le stade parvient à sa plénitude, d'où le concept de bornes de transition (milestone sequence). Chaque stade a sa logique interne (intrastade) et il en est ainsi pour l'ensemble des stades (interstades). L'ordre est identique et semble universel, comme nous le verrons plus loin.

2.1.2 LE DÉVELOPPEMENT DU MOI

Pour Loevinger (1979), le développement du Moi peut se définir comme un processus développemental qui forme conjointement et d'une façon cohérente:

a) divers aspects de la pensée, particulièrement le cadre de référence par lequel nous nous percevons et percevons les autres,
b) la nature des relations interpersonnelles,
c) les modes de contrôle des impulsions ou la complexité du jugement moral,
d) le caractère,
e) les préoccupations conscientes.

Ce développement se caractérise par des changements structuraux constituant aussi des stades. L'équilibre structural occasionne une stabilité (voire même une fixation) grâce à un procédé de différentiation-accommodation comparable à celui

avancé par Piaget pour l'intelligence. Mais, lorsque confronté de façon répétitive par l'environnement, il arrive que la structure (stade) soit incapable de résoudre cette confrontation et finalement, éclate, pour se transformer, avec l'aide d'éléments environnementaux, en un stade nouveau, plus complexe et plus englobant, capable de mieux interagir avec le milieu et les conflits internes.

2.1.3 LES ATTRIBUTS DU DÉVELOPPEMENT DU MOI

Il s'agit bien sûr, d'une conception abstraite et inférentielle, donc non concrète, non observable (sans une analyse de contenu et de structure) et non reliée à l'âge. Loevinger évite scrupuleusement toutes allusions anthropomorphiques, qui sont d'ailleurs à l'origine de l'impasse des conceptions antérieures (psychananlytiques) du Moi. Cette conception est hiérarchique, multidimensionnelle et qualitative, ce qui implique, d'une part qu'elle est mesurable (Loevinger, 1970) et d'autre part, qu'elle n'est pas typologique. Cette conception est compatible avec les notions de conscience, inconscience et liberté. Cependant, Loevinger met en garde contre la tendance à voir ces notions comme des lieux plutôt que comme des façons d'agir.

L'attribut dominant du développement du Moi selon Loevinger, est la séquence de stades, celle-ci est marquée par:

- une discontinuité (par opposition à une transition douce et maturationnelle);
- des bornes séquentielles;
- une séquence identique;
- l'incorporation des stades antérieurs dans les stades supérieurs;
- une ouverture de tous les âges de la vie.

Enfin, et sans vouloir trop élaborer sur ce dernier point car il fait l'objet d'un chapitre propre, dans la conception Loevingerienne du développement du Moi, la conscience joue un

rôle primordial car, selon Loevinger, la conscience est le principe d'activation (pacer) du développement du Moi. La conscience est en quelque sorte l'idéal du Moi. Il est à noter que, selon Loevinger, le Moi est le berceau de la conscience et les recherches (cf. Erickson, 1978) fournissent de plus en plus de données qui confirment la nécessité d'atteindre d'abord un stade donné du Moi afin de pouvoir parvenir au stade équivalent en développement moral. A noter aussi que la définition de la conscience de Loevinger s'apparente largement à celle de Piaget. Nous retrouvons dans l'une comme dans l'autre une référence à l'application des lois et de l'ordre, à la conscience des lois, au type de moralité et à la conception de la punition.

2.2 Le Moi

Dans un chapitre détaillé intitulé «Toward an articulated conception and theory», Loevinger (1976) décrit d'une part comment elle a développé le cadre théorique qui a supporté ses recherches et qui a conduit à l'élaboration de sa théorie du développement du Moi, et d'autre part, pourquoi elle a choisi le terme Moi (égo) pour résumer sa théorie. Notre intention n'est donc pas de reprendre en détail ce chapitre.

2.2.1 ÉVOLUTION DU CONCEPT DU MOI

Disons brièvement que la conception Loevingerienne du Moi est l'aboutissement de deux grands courants psychologiques, soit d'une part la conception d'un développement par stades dont les figures dominantes sont Piaget et Sullivant et d'autre part, la conception psychanalytique de l'égo qui fut marquée par trois phases et principes qui sont:

a) La maîtrise d'une expérience se réalise par la répétition active d'actes qui furent jadis vécus passivement (cf. Freud).

b) La régression peut servir de base à la progression (cf. Anna Freud).

c) Les relations interpersonnelles sont à la fois, l'impulsion et le mode d'expression des schèmes intrapersonnels, c'est-à-dire de la structure physique composée des zones orale, anale et phallique (cf. Erikson).

Loevinger résume ainsi l'apport du courant psychanalytique à son conception de l'égo «What **it** was, **there** ego shall be» (Loevinger, 1979).

Quant à l'utilisation du terme, Loevinger identifie l'essence du Moi comme étant: «a concept formation, the search for meaning, and the striving for self-consistency» (Loevinger, 1976). Elle ajoute que les concepts du «Moi» et de «développement du Moi» sont utilisés en ce sens que le premier, entre autres choses, sert à identifier l'individu en quête de signification et d'auto-consistance, ce qui est la pierre angulaire de toute thérapie et éducation, alors que le second concept (c'est-à-dire développement du Moi) couvre les aspects du développement du caractère, des relations interpersonnelles du concept de soi. Ces aspects doivent faire partie de tout diagnostic (Loevinger, 1979).

2.2.2 LE MOI: SES ATTRIBUTS

Selon Loevinger, une des lacunes des théories antérieures du Moi fut de décrire ce que faisait le Moi sans systématiquement dire ce qu'était le Moi. Réagissant à cette situation, elle a identifié six attributs propres au Moi.

Premièrement, le Moi est un processus d'assimilation (comparable à la notion de Piaget) que stimule l'interaction avec l'environnement. Deuxièmement, c'est une structure qui lutte pour sa consistance interne, car c'est elle qui donne un sens intime à l'être humain. Troisièmement, c'est un concept holistique s'opposant à tout dualisme (ex.: corps-âme) et élémentarisme (ex.: intelligence, intérêt, valeurs). En d'autres termes, toute la personne est visée, sans la diviser (cf. ça, moi, surmoi) et sans pour autant tomber dans une conception

réductionniste. Loevinger écrit clairement que le Moi n'est pas la personnalité. C'est plutôt ce que l'individu pense de lui-même dans son for intérieur. Quatrièmement, puisque tout développement implique l'interaction avec les autres et l'environnement, la théorie du Moi est fondamentalement sociale. Cinquièmement, comme nous l'avons déjà écrit en 2.2.1, le but du Moi est de donner un sens à la vie, d'où la nécessité de ne pas définir le Moi par une seule caractéristique.

Enfin, puisque le Moi peut être défini, non par ce qu'il fait, mais par ce qu'il est, et puisque la structure (stade) actuelle d'un individu tend à filtrer en quelque sorte l'environnement en ignorant ou en déformant les situations incompatibles avec sa structure, il en résulte que le Moi tend vers la stabilité. Les présents auteurs, qui ont cherché à activer le développement de l'égo, peuvent confirmer cette tendance à la stabilité. Ils ont pu constater que, plus grand est l'équilibre à l'intérieur d'un stade, plus difficile (et douloureux) est le passage à un stade supérieur (Limoges, 1979; Paul, 1979).

En résumé, le Moi est une structure d'attente, surtout ouverte à des phénomènes et des situations interpersonnelles. Ceci explique pourquoi les individus tendent à stabiliser leur Moi vers le niveau de leur environnement (les dissonances nécessaires pour motiver le développement étant absentes). D'autre part, c'est parce que le Moi n'est qu'une structure d'attente, donc ouverte à toutes sortes de contenus et de situations bien particulières à chacun des individus, que la théorie du Moi peut prendre en considération les différences individuelles. Ceci nous mène donc à examiner en détail chacun des stades.

2.3 Les stades du Moi selon Loevinger

Comme nous le voyons dans le tableau I, le premier stade appelé **pré-social** ou symbiotique ou encore autistique, correspond à l'étape où le bébé ne différencie pas encore son moi du monde extérieur. Ceci correspondrait, selon Loevinger (1976), au premier stade d'Erikson: confiance versus méfiance.

Le deuxième stade qui est le stade **impulsif** est caractérisé par l'affirmation par l'enfant de son identité, par exemple au moment de la «crise du non». A cause de la grande dépendance de l'enfant, ce stade s'accompagne de la peur des représailles. L'enfant est en outre très préoccupé par ses fonctions corporelles agressives ou sexuelles selon son âge. Le monde est perçu de façon simpliste - en deux parties distinctes - bon ou mauvais, sale ou propre et bon signifie bon pour moi; autrui étant essentiellement un pourvoyeur.

Le stade suivant se nomme **auto-protecteur**[1], et il est caractérisé par un début de contrôle des impulsions au moyen de l'anticipation des récompenses et des punitions. La principale préoccupation est ici de rester sur ses gardes, de façon à fuir les difficultés. C'est le fait de se faire prendre qui définit une action comme mauvaise. L'enfant plus âgé ou l'adulte resté fixé à cette période devient opportuniste et manipulateur dans ses relations avec autrui. La vie idéale est la vie facile, sans effort, dans un contexte de grande richesse, mais c'est le hasard qui détermine la chance ou la malchance car l'individu à ce stade ne perçoit pas sa responsabilité par rapport aux événements.

Si l'enfant a réussi à développer suffisamment sa confiance, il accède au stade **conformiste** où il en vient à identifier son propre bien au bien commun tel que celui de sa famille ou de ses amis. C'est moins par crainte qu'il obéit maintenant aux règles puisque ces règles sont acceptées par le groupe. Il est tellement centré sur les groupes qu'il ne perçoit pas bien les différences entre les individus. Sa vision des gens est simpliste: les gens sont ce qu'ils doivent être, c'est-à-dire ce qui est approuvé socialement. Il s'ensuit par exemple, une conception stéréotypée des rôles sexuels, habituellement conventionnelle. La gentillesse, le dévouement et la collaboration sont tenus en haute estime si l'on compare à l'orientation compétitive du stade précédent. L'emphase est

1. Dans les premiers écrits de Loevinger, celle-ci parle de cette période comme étant composée de deux sous stades.

TABLEAU I

LES STADES DE DÉVELOPPEMENT DU MOI

STADES	CONTRÔLE DES IMPULSIONS ET DÉVELOP. DU CARACTÈRE	STYLES INTERPERSONNELS
Présocial Symbiotique Impulsif	Impulsif, peur des représailles	Autistique Symbiotique Recevant, dépendant, exploiteur
Auto-protecteur	Peur d'être pris en défaut, accuse les autres, opportuniste	Méfiant, manipulateur
Conformiste	Se conforme aux règlements, honte et culpabilité lorsque viole les règlements	Appartenance, gentillesse superficielle
Consciencieux-conformiste	Différencie les normes et les buts	Conscient de soi par rapport au groupe, aidant
Consciencieux	Standards auto-évalués, auto-critique, culpabilité pour conséquences, objectifs à long terme	Relations personnelles intensives, responsables et mutuelles; intérêt pour la communication en soi
Individualiste	Ajouter*: respect pour l'individualité	Dépendance est un problème affectif
Autonome	Ajouter*: affronte ses conflits internes, tolérance	Respect pour autonomie et inter dépendance
Intégré	Ajouter*: réconciliation des conflits internes, renoncement de l'inatteignable	Jouit de son individualité

* «Ajouter» ces éléments à la définition antérieure.

N. B.: Ce tableau est une traduction de celui de Loevinger, traduction qu'elle a revisée en août 1980.

SELON LA THÉORIE DE LOEVINGER

PRÉOCCUPATIONS CONSCIENTES	STYLES COGNITIFS
Soi vs non-soi Ressentis physiques cf. sexuels et agressifs	Stéréotypes, confusion conceptuelle
Auto-protection, plus préoccupé par choses que par relations, et par le contrôle de ou par les gens	
Apparence, acceptation sociale, sentiments superficiels	Simplicité conceptuelle de stéréotype
Adaptation, problèmes, raisons, opportunités (vague)	Multiplicité
Sentiments différenciés, actions justifiées, respect de soi, rendement, traits, expressivité	Complexité conceptuelle, idée de regrouper
Développement, problèmes sociaux, distingue vie intérieure de vie extérieure	Ajouter: distingue moyens et finalité
Exprime intensément sentiments, intégration des raisons physio-psychologiques, conception de son rôle auto-développement dans son environnement	Capacité conceptuelle raffinée, synthèse, tolérance de l'ambiguité, vision globale, objectivité
Ajouter: identité	

mise sur l'extériorité du comportement plutôt que sur l'intériorité des sentiments qu'il décrit au moyen de termes banals et de clichés. Il est donc très intéressé à son apparence, à sa réputation et à ses possessions matérielles.

Ensuite, vient le stade **consciencieux-conformiste**[2]. Ce stade est, selon Loevinger (1970) le plus répandu à travers la population adulte de notre société. Même si plusieurs éléments du stade conformiste sont retenus ici, deux différences majeures sont à souligner: une augmentation de la conscience de soi et la perception des multiples facettes qu'offrent les situations. La conscience de soi permet de visualiser le fossé entre l'image idéale de soi établit par les normes sociales et le soi intérieur pressenti avec ses limites d'où le développement du sens auto-critique et un certain malaise face à la chose sociale. Là où le conformiste n'envisagerait toujours qu'une solution bonne pour tous et partout, l'individu plus conscient de lui-même peut voir des alternatives et des exceptions. Les normes sont à mi-chemin entre les stéréotypes du conformiste et l'appréciation des différences individuelles que l'on retrouve aux niveaux plus élevés.

Au stade **consciencieux**, les principaux éléments de la conscience adulte sont présents tels: des objectifs à long terme, des standards auto-évalués, une autocritique nuancée et un sens des responsabilités. Les lois sont intériorisées, c'est-à-dire auto-évaluées et sélectionnées. Elles ne sont plus des absolues. Blesser ou nuire à une autre personne devient plus grave que de désobéir à une loi. L'individu à ce stade se perçoit à l'origine de sa propre destinée et se sent responsable des autres, parfois à l'excès. Il aspire à la réalisation de ses normes personnelles plus qu'à la reconnaissance sociale. Il accède à la complexité conceptuelle et pense en termes de polarités différenciées. Sa vie intérieure est riche et il peut identifier un ensemble de nuances émotionnelles. Il peut se

2. Initialement, Loevinger avait identifié cette période comme étant un sous stade de transition.

décrire de façon plus réaliste qu'aux stades précédents et comprendre le point de vue d'autrui, ce qui l'aide à approfondir ses relations interpersonnelles.

La transition entre le stade consciencieux et autonome, c'est-à-dire le stade **individualiste**[3], est marquée par une augmentation de l'individualité et une reconnaissance de l'inévitabilité de la dépendance affective. A partir de sa capacité à reconnaître les différences individuelles et la complexité des situations, l'individu augmente son acceptation de lui même de même que celle d'autrui. Il fait preuve d'une plus grande tolérance pour les paradoxes et les contradictions et pense facilement en termes de causes psychologiques.

Une des caractéristiques du stade **autonome** est la capacité de reconnaître et d'affronter les conflits internes tels les besoins et les devoirs conflictuels. L'individu autonome en arrive à transcender sa perception de polarités apparemment opposées pour créer une réalité dont les multiples facettes constituent des éléments intégrateurs. La tolérance à l'ambiguité est donc très élevée et les individus de ce stade et du stade suivant font preuve d'un complexité conceptuelle qui ne peut être comprise par ceux qui n'ont pas encore atteint ces stades, ce qui est d'ailleurs vrai pour les stades précédents. L'individu autonome peut reconnaître le besoin qu'a autrui de ses propres erreurs, il reconnait aussi les limites de l'autonomie et la necessité de l'interdépendance affective. Il exprime ses sentiments de façon claire, poignante et aussi humoriste.

Enfin, le stade appelé **intégré** est le plus haut stade et le plus difficile à décrire en raison du petit nombre de sujets qui ont atteint ce stade et aussi des limites développementales des psychologues qui essaient de décrire ce stade. La consolidation de l'identité constitue un des éléments majeurs de

---

3 Ce stade se nomme en anglais: individualistic. Nous l'avons traduit par le terme individualiste en accord avec son auteur. A cause de la connotation péjorative souvent associée au terme individualiste, certains auraient préféré individualité.

ce stade. La meilleure description serait probablement la description que Maslow fait des personnes parvenues au stade ultime de l'actualisation de soi. Qu'il suffise de se rappeler que les caractéristiques du stade précédent sont toutes présentes ici et se combinent les unes aux autres, ajoutant ainsi à la complexité de la pensée de l'individu.

Le Moi étant un concept abstrait et qui doit le rester pour éviter de faire de l'anthropomorphisme psychologique, Loevinger insiste donc pour dire que le Moi n'est pas directement observable. D'ailleurs, comme le démontrera la troisième partie de ce volume, les stades du Moi ne peuvent être identifiés qu'à la suite d'une analyse structurelle.

TABLEAU II

IDENTIFICATION DES STADES
(Comment reconnaître que l'individu a amorcé un stade)

STADES	IDENTIFICATEURS
Symbiotique	
Impulsif	I[*] différencie le soi du non-soi.
Auto-protecteur	I anticipe les récompenses et les punitions. Aussi il reconnaît les règlements.
Conformiste	I identifie son bien-être à celui du groupe (famille, pairs). Préalable: la confiance.
Consciencieux-conformiste	I prend conscience qu'il ne réalise pas totalement l'idéal proposé par E. Préalable: conscience de soi.
Consciencieux	I internalise sa conscience
Autonome	I reconnaît et aborde ses problèmes internes et ses conflits entre ses besoins et devoirs. Il voit la vie comme un tout.
Intégré	

[*] symbolise ici l'individu.

Cependant, pour plusieurs stades, il est possible de se référer à l'apparition, dans le discours des individus, de mots et de phrases clés qui sont particuliers à un stade donné. De même, au niveau comportemental, certaines attitudes et préoccupations peuvent servir d'indicateurs attestant que l'individu en question a amorcé un stade donné. Certains de ces mots-clés et de ces indicateurs figurent dans le tableau II.

3. LOEVINGER COMPARÉE

Précédemment, nous avons brièvement décrit comment certains courants psychologiques ont servi de base à la conception Loevingerienne du développement du Moi. Bien que nous soyons conscients du danger de toute schématisation, nous avons cru utile de comparer la théorie comportementale de Loevinger à celle d'autres auteurs plus connus, sans pour autant signaler que l'un(e) égale l'autre. Loevinger n'hésite pas dans ses écrits, à se comparer aux autres afin de bien dégager les distinctions. Les stades furent mis en parallèle à partir du fait qu'ils ont en commun certaines grandes caractéristiques. Parce que ces derniers sont plus connus, et afin de ne pas alourdir le texte, nous n'avons pas jugé nécessaire de les décrire plus explicitement. Le tableau III qui suit s'inspire de nombreux auteurs, dont Kegan (1979), Lickona (1976), Mosher (1979) et Scharf (1978). Et afin de faire un certain lien entre ces auteurs, rappelons qu'Erickson (1978) dégage même des différentes recherches un mouvement complémentaire entre ces théories. Selon elle, surtout pour les premiers stades, c'est-à-dire jusqu'au stade conformiste, il semble se dégager des recherches que les individus font d'abord un gain sur l'échelle de Piaget, ensuite un gain sur celle de Loevinger et enfin sur celle de Kohlberg.

TABLEAU III

COMPARAISON DES STADES DE LOEVINGER

LOEVINGER	ERIKSON	PIAGET	KOHLBERG	MASLOW
Présocial		Sensorimoteur		Besoins physiologiques de survie
Symbiotique	Confiance vs méfiance			
Impulsif		Préopératoire	Morale basée punition vs obéissance	Besoins physiologiques et satisfaction
Autoprotecteur	Autonomie vs honte-doute	Concret	Morale instrumentale	Besoin de sécurité
Conformiste	Initiative vs culpabilité et industrie vs infériorité	Transitoire (formel A)	Concordance interpersonnelle	Besoin d'amour, d'affection et d'appartenance
Consciencieux	Identité vs confusion	Formel	Orientation sociale	Estime et estime de soi
Individualiste	Intimité vs isolement			
Autonome	Générativité vs stagnation	(dialectique?)	Morale axée sur les principes	Besoin d'actualisation de soi
Intégré	Intégrité vs désespoir			

CHAPITRE II

LES ORIGINES DE LA CONSCIENCE ET LE DÉVELOPPEMENT DU MOI

Raymond P. Hébert

A l'exception des diverses écoles behavioristes, il n'existe pas une théorie de la personnalité qui soit capable d'éviter de faire référence au concept de «conscience» de façon explicite ou du moins implicite.

Loevinger traite explicitement de cette question de la conscience (psychologique) et de son développement qu'elle considère étroitement lié à celui du développement du Moi. Plus précisément, Loevinger estime que certains éléments de la conscience prennent leurs origines dans les différents stades de développement du Moi.

1. PHÉNOMÉNOLOGIE DE LA CONSCIENCE

Avant toute considération sémantique, Loevinger rappelle que les éléments principaux de la conscience incluent le sens de responsabilité pour les actions passées, et pour les projets du futur, une capacité d'autocritique et une assumation de principes et d'idéaux. Tous ces éléments peuvent provenir d'origines développementales différentes même s'ils ne sont pas logiquement distinctes.

Dire qu'une personne est consciente signifie que cette personne est responsable, qu'elle peut répondre de ses pensées et de ses états psychiques.

Le lexique de la terminologie connotative du domaine de la conscience se développe tôt chez l'enfant; parmi les premiers mots ou concepts qui se rattachent à ce lexique on retrouve celui de blâme. Le blâme fait référence au passé et

c'est en référence à ce passé que l'individu se rend plus responsable. Le blâme implique les autres mais il n'est pas inusité de se blâmer soi-même. Le concept de blâme suppose aussi que la personne a des comptes à rendre (accountability) en ce qui concerne certaines obligations présentes et futures. Ces concepts de responsabilité, de comptes à rendre et d'obligation supposent d'autres concepts très importants pour la conduite de la vie; il s'agit des concepts de droit, de devoirs et de privilèges. De plus, ces concepts supposent chez la personne un sens d'élan, de dynamisme et d'engagement. C'est en somme l'aspect motivationnel de la conscience.

Une des caractéristiques majeures de la conscience est celle de la réflexivité, l'acte du regard sur soi. Cet acte de réflexivité est, au début de l'existence de la personne, la capacité de la différencier ce qui est le self (le soi) de ce qui n'est pas le soi (le non-soi).

Cette dynamique de la réflexivité comporte des éléments émotionnels très importants tels la perception d'être mis en accusation (to be shamed), le sentiment d'avoir honte et le sentiment de se sentir coupable. Se sentir honteuse est, pour la personne, une émotion plus intense que celle de se savoir mise en accusation. On se sent honteux, habituellement, face à ceux que l'on aime, ceux qui sont prêts de soi. Se sentir blâmé par les autres n'amène pas nécessairement la honte. Ceci ne veut pas dire que l'enfant va toujours se sentir honteux face à ces parents qu'il aime; il s'effectuera plutôt un changement important qui lui permettra d'intégrer ces derniers comme personnes aimées tout en percevant que quelquefois ses parents le blâment pour certains comportements sans toutefois que lui-même ressente de la honte à la suite de ce blâme.

Il faut ajouter qu'une personne peut ressentir de la honte non seulement à cause d'actions pour lesquelles elle se sent responsable mais aussi à cause de certaines anomalies physiques comme une fissure palatine ou une forme de dystrophie musculaire pour lesquelles elle n'est pas responsa-

ble, ou pour sa naissance illégitime qu'elle n'a pas voulue. De même, elle peut se sentir coupable face à des pensées ou des émotions qu'elle n'accepte pas vraiment.

Bref, la conscience, de par sa constitution, ne peut pas être conçue sans la présence d'émotions telles que la honte et la culpabilité.

Mais, il y a aussi un autre élément important, dans la formation de la conscience. La personne, on le sait, incorpore très rapidement, à sa vie mentale, un ensemble de buts à atteindre ou d'idéaux. C'est la naissance de la distinction entre le «je devrais» et le «je ne devrais pas». Ces jugements (moraux) de l'adulte, jadis enfant et adolescent, amènent graduellement celui-ci vers l'idéal de justice tel que décrit par Kohlberg et que Loevinger appelle la conscience mature, la conscience qui donne son accord total et son engagement définitif à l'idéal de justice.

Loevinger ajoute finalement une dernière dimension à la structure de la conscience, et c'est celle du désintéressement. La personne qui a atteint une conscience vraiment mature a la possibilité sinon d'aimer les autres personnes exactement comme elle s'aime, ou du moins, de considérer le point de vue de l'autre au même niveau que le sien.

2. ÉVOLUTION DE LA CONSCIENCE

Au tout début de sa croissance, l'enfant a la capacité de désirer mais ses désirs ne sont pleinement désirs que parce qu'il les imagine réalisés. Ses désirs sont sa réalité.

Progressivement, cependant, l'absence de gratification immédiate de ses demandes amène chez lui une distinction entre le désir et la perception d'une part, et entre le monde interne et le monde externe d'autre part. Toutefois, cette forme de pensée primitive ne s'éteint pas immédiatement; on la re-

trouve beaucoup plus tard chez l'enfant, qui a déjà commencé à parler, dans ses récits fantaisistes dans lesquels il se décrit comme un héros tout-puissant.

Durant cette période de sa vie, il ne possède pas deux visions de lui-même, celle de la personne «banale» et celle de la personne «héroïque» et «grandiose». Il ne fait pas de distinction entre le réel et la fantaisie, entre son moi réel et entre son moi idéal.

De la même façon, il ne fait pas une distinction entre l'image de ses parents comme personnes idéales et comme personnes de la réalité quotidienne. S'il faisait cette distinction entre parents ordinaires et parents tout-puissants l'enfant, en somme, attribuerait à ses parents un système de principes et de règles auquel ceux-ci devraient obéir dans leurs décisions et actions de tous les jours. Comme l'a démontré Kohlberg cette connaissance de système de règles (morales) n'est pas présente chez l'enfant. A ce stade, la personne qui a toujours raison est celle qui est forte et puissante. Ceci s'exprimait il y a quelques années par le dicton populaire «papa a raison» !

En résumé, l'enfant perçoit et agit selon des principes (raisons, motifs) qui sont au début très peu différenciés mais qui évoluent tout le long de sa vie. D'une moralité totalement égocentrique (Piaget) l'enfant passe à la moralité de l'autorité du conformisme, et possiblement à la moralité des principes d'action personnels. Le tableau I devrait permettre au lecteur de comparer les stades de développement du Moi de Loevinger avec les stades de développement du jugement moral de Piaget. Dans certains cas ce développement de la moralité se terminera par une vie morale guidée par le principe unificateur de la justice (Kohlberg, 1971).

TABLEAU I

COMPARAISON DES STADES DU MOI AUX STADES (différents aspects) DE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL SELON PIAGET

STADES APPROXIMATIFS DU MOI	APPLICATION DES LOIS ET ORDRE	CONSCIENCE DES LOIS	TYPE DE MORALITÉ	CONCEPTION DE LA PUNITION
Pré-social	Schèmes moteurs	Pas de sens des obligations	Anomie	Dépendant des objets Revanche Arbitraire
Impulsif	Lois égocentriques Imitation des plus vieux Non compétitive			
Auto-protecteur		Lois sont serrées, interchangeables et données par les adultes	Hétéronomie	Expiatoire
Conformiste	Lois coopératives Intérêt à vaincre			
Connivence-conformiste		Lois sont changeables si consentement mutuel basé sur respect mutuel	Autonomie	Restaure la réciprocité
Consciencieux	Codification des lois	Intérêt dans les lois en tant que tel		

Cette évolution morale ou évolution de la conscience a été expliquée par certains auteurs dans une terminologie et une conceptualisation différentes de celles de Piaget de Kohlberg.

Cette explication que Loevinger qualifie par le terme général de «psychodynamique» est le résultat de certaines idées exprimées par différents auteurs des écoles freudienne et néo-freudienne. Résumée dans son expression la plus simple, le développement de la conscience mature se ferait, selon ces auteurs, en cinq étapes. (1) il y aurait tout d'abord la formation du sens du Moi, ensuite, (2) l'orientation d'une agression générale contre la personne elle-même, (3) cette auto-agression serait suivie d'un désir de maîtriser, de contrôler ou de revivre les expériences passées négatives (les actes manqués, selon Freud), (4) l'adoption des règles et principes parentaux et, enfin (5) un dernier stade caractérisé par l'amour et le respect mutuels.

Selon Loevinger, chacune de ces étapes, qui constituent en somme la source de l'évolution de la conscience, trouve origine dans les stades du Moi qu'elle propose.

Ainsi, (1) la formation du sens du soi serait tributaire du stade pré-social pendant lequel se fait la différentiation entre le soi et le non-soi. (2) l'auto-agression ou la tendance à se punir est une caractéristique de l'enfant au stade impulsif, (3) le besoin de se contrôler et de contrôler toutes les situations possibles afin de se protéger contre toute forme de danger est, d'autre part, l'élément le plus remarquable du stade de l'auto-protection; (4) on retrouve ensuite une correspondance nette entre la conception psycho-dynamique de l'adoption des normes parentales et le stade conformiste de Loevinger; (5) enfin, c'est au stade consciencieux que peut se manifester les potentiels de respect et d'amour. Et c'est aussi à partir de ces deux forces de respect et d'amour que se développent la capacité de la tolérance des différences individuelles et de la poursuite non-intéressée de ce qui est juste, en somme, les deux traits essentiels des stades de l'autonomie et de l'intégration de Loevinger. Ceci est illustré par le tableau II.

TABLEAU II

LE MOI ET LA CONSCIENCE

STADES DU MOI	DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE
Pré-social	1 Narcissisme
Impulsif	2 Agression
Auto-protecteur	3 Maîtrise
Conformiste	4 Standards parentaux
Consciencieux et autonome	5 Amour mutuel

En bref, Loevinger ne considère pas le développement du Moi et de la conscience comme deux unités expérientielles indépendantes mais bien comme une séquence complexe d'événements interreliés. Les stades du développement de la conscience suivent de façon parallèle ceux du développement du Moi, et le point à retenir, finalement, est que les principes dynamiques nécessaires à la compréhension du développement de la conscience sont les mêmes que ceux qui permettent d'expliquer l'évolution du Moi.

CHAPITRE III

LE DÉVELOPPEMENT DU MOI EST-IL UNE AFFAIRE DE «GROSSES TÊTES» ?[1]

Jacques Limoges

1. INTRODUCTION

Dans une recherche récente (voir le chapitre VI) dont le but était d'évaluer les effets d'un programme d'orientation sur différents aspects du développement humain (Limoges, 1980), des gains significatifs furent obtenus entre les pré-tests et les post-tests après un semestre, en ce qui a trait au développement du Moi et au développement de l'intelligence. Si pour la recherche en question de tels résultats étaient stimulants, ils soulevaient du même coup plusieurs interrogations. Par exemple, est-ce que l'activation du développement du Moi implique nécessairement, ou signifie simplement la même chose que l'activation de l'intelligence? D'une façon générale, devons-nous conclure que la croissance psychologique n'est réservée qu'à ceux et celles qui sont déjà doués(es) intellectuellement? ou vice-versa? Pratiquement, deux questions méritaient une attention particulière. Premièrement, y a-t-il un lien statistique significatif entre les résultats au test du Moi et à celui de l'intelligence? Deuxièmement, comparant les pré-tests aux post-tests, les gains obtenus à l'un des tests sont-ils, de façon significative, dédoublés par un gain à l'autre test?

1. Ce texte fut placé ici parce qu'il aborde et complète les aspects théoriques de la première partie. Cependant, il fait référence à une autre recherche présentée au chapitre VI. Certains auteurs préféreront donc lire le dit chapitre afin de mieux comprendre les données citées ici.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Loevinger, auteur du test *Phrases à compléter ou T.P.C.* utilisé pour mesurer le développement du Moi, affirme qu'il s'agit de questions secondaires.

> Statistical correlations are hardly worth doing, except perhaps as base rates in a particular study, since they are arbitrary in magnitude and uninterpretable due to cross-currents of causation (Loevinger, 1976, p. 181).

Pour justifier sa position, elle cite, comme exemple, qu'un individu à un stade inférieur du Moi, risque fort d'être un mauvais collaborateur (dû précisément à son stade de développement du Moi) et par conséquent, peut très bien, de ce fait, biaiser ses résultats aux autres tests.

Pour Loevinger, le vrai problème est de savoir quel minimum «d'équipement intellectuel» est nécessaire pour parvenir à chacun des stades du Moi (i.e. les préalables intellectuels pour chacun des stades du Moi).

Mais ailleurs, Loevinger est moins radicale et admet que,

> . . . intuitively, we understand ego level to be something not altogether identical with intellectual level . . . On the average, one may suppose that high intelligence conduces to at least fairly high ego level and intellectual defect severely limits ego levels (1976, pp. 175-176).

De fait, pour Loevinger, le développement du Moi implique une augmentation en complexité cognitive. De plus, la relation Moi-intelligence préoccupe Loevinger plus qu'elle ne semble le laisser paraître, et comme preuve, elle réfère à des études non publiées où la correlation entre le T.P.C. et le Q.I. varient entre .1 et .5, dépendant de l'hétérogénéité et du mode de sélection des candidats.

---

2. T.P.C. est l'abréviation de **Test à phrases à compléter**, version française du Sentence Completion Test de Loevinger, traduit et revisé par Limoges, J. et Paul, D. (1978). Le test en question fait l'objet de la troisième partie.

Hauser (1976) s'est arrêté d'une façon spéciale sur la validité de différenciation du T.P.C. afin de s'assurer que ce qui s'appelle «les stades du Moi» n'est pas qu'une nouvelle façon de dire Q.I. Il examina deux études sur le Moi (i.e. T.P.C.) où des résultats au Q.I. étaient disponibles. Blasi (1972) mesura deux groupes de Noirs de sixième année (58 filles et 51 garçons) pour lesquels un Q.I. avait été obtenu moins de deux ans auparavant, à l'aide du Lorge-Thorndike Intelligence Test. La moyenne des garçons fut de 95 (E.T. 12.6) et celle des filles de 94 (E.T. 12.3). La corrélation entre T.P.C. et Q.I. fut de .46 et .50 réciproquement. Ainsi, selon Hauser, dans ce cas-ci, entre 15% et 25% au plus des résultats au T.P.C. pourraient être attribuables à l'intelligence (Q.I.). Toujours selon Hauser (1976), ces données suggèrent tout au plus que l'intelligence et le Moi sont reliés d'une quelconque façon. De plus, l'étude de Blasi (1972) précise que les sujets du stade impulsif du Moi eurent un Q.I. entre 68 et 109 alors que ceux du stade consciencieux-conformiste se situèrent entre 87 et 119.

La seconde étude impliquant le T.P.C. et le Q.I. analysée par Hauser (1976), est celle de Hoppe (1972) où 108 garçons de classe moyenne furent mesurés au cours de la même année au T.P.C. (forme 10-68 pour garçons) et au Junior Scholastic Aptitude Test ainsi qu'au Canadian Academic Aptitude Test. La moyenne fut de 122.5, et les résultats se situèrent entre 99 et 149. La corrélation T.P.C.-Q.I. fut de .14, donc non significative. Finalement, Hoppe ne fit pas mention de cette relation pour chacun des stades . . .

Et Hauser (1976) de conclure que la relation T.P.C.-Q.I. demeure ambigüe et soulève plusieurs interrogations qui mériteraient d'être élucidées.

Dans ce texte-ci, quelques-unes de ces interrogations sont reprises, et même élargies car, si pour Loevinger - qui se définit comme un chercheur à plein temps - de telles questions, particulièrement les deux soulevées en introduction, sont sans importance, tel n'est pas le cas pour ceux impliqués auprès de clientèles et dont l'accès à celles-ci, aussi

bien que le temps disponible sont limités de sorte qu'ils doivent d'une part, établir des priorités et d'autre part, chercher les moyens d'intervention les plus efficaces et les plus directs pour les rejoindre. Tel n'est pas le cas aussi pour les praticiens désireux de contrebalancer les avatars causés par des environnements socio-économiques défavorables à la personne. Ce serait tomber dans un élitisme déconcertant - voire même immoral - que de conclure et de ne donner de l'éducation psychologique qu'aux biens nantis intellectuellement, car alors, les foudres de Back (1972), Schur (1976) et Gross (1979), pour n'en citer que quelques-uns seraient plus que justifiées. Bien qu'il soit nécessaire de nuancer leurs critiques, ces auteurs affirment que la grande erreur des psychologues actuels (particulièrement des thérapeutes) est de ne «soigner» que ceux qui ne sont pas «malades» ou qui, de toute façon, parviendraient à se remettre d'aplomb, même sans aucune aide.

En résumé, par rapport à la recherche en question, et à cause de la dimension restreinte de l'échantillon, nous pouvons au moins apporter des éléments de réponses à la première question de l'introduction, premièrement en établissant encore une fois la relation T.P.C.-Q.I., mais cette fois-ci, avec un échantillon et un test québécois, et deuxièmement, en primeur, il faut le dire, nous pouvons établir des corrélations entre le T.P.C. et des mesures piagétiennes de l'intelligence; donc des données particulièrement intéressantes puisqu'elles proviennent d'instruments de mesure de l'intelligence qui sont basés sur un cadre théorique comparable à celui du T.P.C.

Quant à la deuxième question, nous tenterons d'y répondre en comparant l'évolution des sujets du pré-test au post-test en ce qui a trait au T.P.C. et au test d'opérations formelles (T.O.F.) de Longeot.

Enfin, considérant que l'objectif du présent chapitre n'est que de clarifier la relation Moi-Q.I., considérant que pour atteindre cet objectif, il sera nécessaire d'étudier un nombre imposant de données, rendant ainsi la lecture pénible et considérant surtout que les données utilisées présentement furent

déjà traitées, d'une façon générale il est vrai, dans un article antérieur (Limoges, 1980), nous avons donc décidé de ne pas aborder pour le moment les questions posées sous les aspects sexe et âge. Ceux-ci devraient faire l'objet d'un autre article.

3. L'ÉCHANTILLON

Afin de répondre à ces questions, nous avons examiné de plus près les données de la recherche initiale (Limoges, 1980) qui s'y rapportaient, soit: les résultats à l'**Otis-Ottawa** (Q.I.), au **Test de phrases à compléter** (T.P.C.) de Loevinger et au **Test d'opérations formelles** (T.O.F.) de Longeot. Ces données apparaissent au tableau I. Comme les autres caractéristiques de l'échantillon furent décrites ailleurs (chapitre VI), nous nous limiterons ici à ces données. Cependant, lorsque nous considérons la relation entre l'égo et l'intelligence, la distinction groupe expérimental et groupe contrôle n'est plus faite puisque ce qui nous concerne maintenant n'est pas de mesurer l'effet d'un programme, mais bien de comparer des résultats par rapport aux mêmes mesures.

Par conséquent, nous avons numéroté les sujets de 1 à 32. Les résultats au T.P.C. furent distribués selon une échelle de dix points, chacun des points correspondant à un stade ou sous-stade: 1 (pré-social - symbiotique), 2 (impulsif), 3 (auto-protecteur), 4 (auto-protecteur/conformiste), 5 (conformiste), 6 (consciencieux-conformiste), 7 (consciencieux), 8 (individualiste), 9 (autonomie) et 10 (intégré)[3]. Quant aux stades du T.O.F. et de ses sous-tests, ils furent identifiés comme suit: C pour le stade de la pensée concrète, PF pour pré-formelle, FA pour formelle inférieure ou A et FB pour formelle supérieure ou B. Les sujets qui étaient déjà au sommet du T.O.F., donc à FB dès le pré-test ne pouvaient faire aucun gain sur cette mesure et c'est pourquoi leur évolution est symbolisée par un signe égal pointé (=.). Pour fin statistique, c = 1 point, PF = 2 points, etc.

3. Pour une description élaborée des stades, revoir le chapitre I.

TABLEAU I

RÉSULTATS AUX TESTS POUR LES SUJETS (n = 32) SANS DISTINCTION DES GROUPES EXPÉRIMENTAL ET CONTRÔLE

Sujet	Otis Ottawa	Test Phrases à compléter (T.P.C.)			Test Opérations formelles (T.O.F.)		
		Pré	Post	Évolution*	Pré	Post	Évolution*
1	96	6	3	-	FA	FB	+
2	81	6	7	+	C	C	=
3	138	5	5	=	FA	FB	+
4	112	6	8	+	PF	FB	+
5	113	6	7	+	FA	FA	=
6	88	6	5	-	C	PF	+
7	110	4	5	+	FB	FB	=
8	109	6	6	=	FB	FB	=
9	108	5	6	+	FB	FB	=
10	95	6	6	=	PF	PF	=
11	96	3	3	=	FA	FA	=
12	86	4	6	+	PF	PF	=
13	99	6	6	=	FB	FB	=
14	97	6	6	=	C	FA	+
15	83	3	3	=	FA	FA	=
16	110	6	7	+	FB	FB	=
17	107	4	5	+	PF	FB	+
18	104	6	7	+	FA	FA	=
19	115	6	7	+	FA	FA	=
20	92	2	3	+	PF	FA	+
21	81	4	4	=	C	C	=
22	102	6	6	=	PF	FA	+
23	107	4	3	-	FB	FB	=
24	109	4	3	-	FA	FB	+
25	104	4	4	=	FA	FA	=
26	112	2	3	+	FA	FA	=
27	82	6	3	-	FA	FA	=
28	113	7	7	=	FB	FB	=
29	91	5	3	-	PF	FA	+
30	112	3	3	=	FB	FB	=
31	99	2	6	+	FB	FB	=
32	131	3	6	+	FB	FB	=

* L'évolution entre le pré-test et le post-test est représentée par un (-) s'il y a eu régression, par un (=) si demeuré stable ou par un (+) s'il y a eu gain. Au T.O.F., il a fallu distinguer les sujets déjà au sommet de la mesure (=) de ceux restés stables.

** Pour les résultats aux sous-tests, voir annexe I.

4. LES DONNÉES ET LEUR ANALYSE

La première question portant sur l'existence ou non d'un lien entre le Moi et l'intelligence, dans cette première démarche, nous avons établi le coefficient de contingence entre le T.P.C. et le Q.I. et entre le T.P.C. et le T.O.F. Cette mesure statistique fut retenue, dû au fait que les variables analysées, se répartissent en catégories plus ou moins larges, et de plus, que ces catégories ne sont pas quantitatives; par exemple, le stade I-2 en développement du Moi n'égale pas deux fois le stade I-1. Enfin, comme le développement du Moi implique des changements qualitatifs entre les stades (Loevinger, 1979), nous ne pouvons donc pas affirmer que les catégories reliées à cette mesure forment nécessairement une production le long d'une seule et même dimension.

D'autre part, le nombre de sujets étant restreint, et à cause des contraintes statistiques, nous avons dû regrouper les données dans un tableau comprenant seulement 2 x 2 cases; les catégories étant basées sur une déduction logique (i.e. balancer le nombre le plus possible).

Les données portant sur le degré d'association possible entre le T.P.C. et le Q.I. figurent au tableau II alors que ceux portant sur T.P.C. et T.O.F. apparaissent au tableau III. Dans les deux cas, le X^2 étant non significatif à p.05, il s'ensuit que les C calculés .011 et .149 ne sont également pas significatifs, l'erreur type ayant été calculée à partir du X^2 (cf. Dayhaw 1969, p. 214). Il est à noter que ces corrélations sont plus faibles que celles mentionnées par Loevinger, particulièrement lorsque le Q.I. et le T.P.C. sont comparés. Nous ne pouvons donc pas conclure qu'il y a un degré significatif d'association entre les mesures d'intelligence (Q.I. et T.O.F.) et le T.P.C. Dans une étude antérieure, des r de Pearson avaient conduit à des conclusions identiques[4]. Enfin, les corrélations obtenues ici s'apparentent de très près à celles de Hoppe (1972 et par conséquent, s'opposent à celles de Blasi (1972) qui avait obtenu une corrélation plus forte et un quelconque lien entre les stades du Moi et le Q.I., c'est-à-dire des Q.I. entre 69 et 109

pour les sujets du stade impulsif et de 87 à 119 pour ceux du stade consciencieux-conformiste. Nos données situent le Q.I. des impulsifs (seulement trois) entre 92 et 101, donc avec un seuil inférieur plus haut que celui de Blasi tandis que nos 14 sujets du stade consciencieux-conformiste ont un Q.I. quelque part entre 81 et 115, donc très près de ceux de Blasi.

TABLEAU II

COEFFICIENT DE CORRÉLATION ENTRE LES RÉSULTATS AU T.P.C. ET AU OTIS-OTTAWA (Q.I.)

T.P.C.

		Pré-conformiste	Conformiste et post-conformiste	Totaux
Q.I.	- 100	6 (6.12)*	8 (7.87)	14
	+ 100	8 (7.87)	10 (10.12)	18
	Totaux	14	18	32

x^2 .008 3.84, dl 1 à p.05 - N.S.

C .0158, C corrigé: .011 - N.S.

* Les parenthèses indiquent les fréquences théoriques

TABLEAU III

COEFFICIENT DE CORRÉLATION ENTRE LES RÉSULTATS AU T.P.C. ET AU T.O.F.

T.P.C.

		Pré-conformiste	Conformiste et post-conformiste	Totaux
T.O.F.	Pensée pré-formelle	4 (4.8)	7 (6.2)	11
	Pensée formelle	10 (9.2)	11 (11.8)	21
	Totaux	14	18	32

x^2 .369 3.84, dl 1 à p.05 - N.S.

C .1053, C corrigé: .149 - N.S.

La comparaison des deux stades extrêmes du T.O.F. (soit formel B et concret) avec le T.P.C. révèle que les sujets au stade formel B (n = 25) (en pré-test ou en post-test) donnent sur l'échelle du T.P.C. une moyenne de 5.0 (E.T. 1.63) donc au stade conformiste alors que ceux du stade concret au T.O.F. (n = 6) sont un peu plus haut en égo, soit une moyenne de 5.5 (E.T. 1.22), donc à mi-chemin vers le stade consciencieux conformiste en égo (t : 0.70 < 2.04 à p.05 dl 29, N.S.). Le peu de sujets au stade concret invite à la fois à la prudence et à la souplesse dans l'interprétation de ces comparaisons.

La deuxième question consistait à savoir, lorsqu'il y a un gain sur l'une des mesures, qu'est-ce qui se passe par rapport à l'autre mesure? Parce que le Q.I. est une mesure dite fidèle dans le temps (grâce à un correcteur statistique appelé Age mental), nous ne considérerons, pour cette deuxième question, que les tests T.P.C. et T.O.F., ce dernier étant composé de trois sous-tests, à savoir: Probabilités (/P), Combinatoires (/C) et Logique des propositions (/LP) (Longeot, 1969). De plus, pour répondre à cette deuxième question, il est bien évident que nous devrons comparer les résultats obtenus aux pré-tests à ceux obtenus aux post tests.

Une démarche importante dans la réponse à cette deuxième question était de distinguer pour le T.O.F. et ses sous-tests, les sujets étant déjà au pré-test au stade de pensée formelle supérieure (FB), donc se situant au sommet de l'échelle et par conséquent, ne pouvant au post-test, enregistrer un gain. Sous cette distinction, toute comparaison de gains devenait vicieuse. De plus, il s'avérait utile également de considérer les pertes, ce qui exigea pour le T.P.C., au moins

4. Les corrélations entre le T.P.C. et le Q.I. étaient de .27 (groupe E) - .09 (groupe C) et .02 pour l'ensemble des échantillons (n = 33), ce qui est plus faible que les corrélations mentionnées par Loevinger (i.e. de .1 à .5). Quant aux corrélations entre le T.P.C. et le T.O.F., elles sont respectivement de + .08, - .09 et .11 (n = 32). Ce genre de corrélations ne fut pas retenu ici, en partie dû au fait que les scores au T.O.F. sont perçus comme des nombres à intervalles égaux alors que dans la présente recherche, les codes stades sont identifiés comme des catégories.

trois cases éliminant du même coup les possibilités d'utiliser les formules statistiques habituelles. Par contre, une analyse de comparaison très conforme à ce type de mesures dites cognitivo-développementales, par laquelle les stades sont considérés et non les scores bruts, était appropriée. Les résultats de cette analyse apparaissent au tableau IV.

Ce tableau révèle que, des quatorze sujets (44% quand N = 32) ayant enregistré un gain au T.P.C., huit, donc un peu plus de la moitié (8/14), ont également, soit enregistré un gain au T.O.F., ou étaient déjà au sommet de ce test. Quant aux six autres sujets qui firent un gain au T.P.C. (6/14), ils sont quand même demeurés stables au T.O.F. alors qu'ils pouvaient théoriquement avancer.

Dans un premier temps, l'examen du tableau V indique qu'un nombre important de sujets qui firent un gain au T.P.C. firent également un gain au /C et /P ou étaient déjà au sommet (28% et 40%). Ceci est particulièrement vrai pour le /P. Mais d'un autre côté, les pourcentages s'équivalent encore lorsque nous observons les sujets gagnants au /C (31%) et au /P (34%) tout en demeurant fixes au T.P.C.

TABLEAU IV

COMPARAISON DES RÉSULTATS ENTRE LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST AU T.P.C. ET T.O.F.

		T.P.C. Régression (-)		Stable (=)		Gain (+)		Totaux	
T.O.F.	=	1		5		6 (19%)*		12	
	-	1	(15%)	4	(22%)	5	(25%)	10	(62%)
	+	4		3		3		10	
		6		12		14 (44%)		32	

* Sur les 32 sujets, il n'y eut aucune régression au T.O.F.

** Par rapport à N = 32. Il en est ainsi pour tous les pourcentages présentés dans le texte à moins d'indication contraire.

TABLEAU V

ÉVOLUTION ENTRE LE PRÉ TEST ET LE POST-TEST DU T.P.C. PAR RAPPORT À CELLE DES SOUS-TESTS DU T.O.F.

Probabilités (/P), Combinatoires (/C) et Logique des propositions (/LP)

Égo

Sous-tests du T.O.F.		(-) N(-) = 6		(=) N(=) = 12		(+) N(+) = 14		Totaux N = 32 (100%)	
/P	-	2		1		1		4	
	=	3	(12%)	6	(34%)	7	(40%)	16	(87%)
	+	1		5		6		12	
/C	-	1		2		5		8	
	=	3	(16%)	4	(31%)	8	(28%)	15	(75%)
	+	2		6		1		9	
/LP	-			1		1		2	
	=	4	(12%)	9	(28%)	10	(31%)	23	(72%)
	+	2		2		3	(01%)	7	(22%)

Quant au sous-test /LP, il présente des différences majeures par rapport aux autres sous-tests et au T.O.F. global. Premièrement, au /LP, aucun sujet ne se trouvait au sommet lors du pré-test. Deuxièmement, nous trouvons au post-test deux cas de régression non perceptibles au T.O.F. puisque, pour attribuer le stade global, il suffit que deux sous-tests soient de même niveau. Troisièmement, en dépit que les 32 sujets pouvaient tous gagner un stade au /LP, seulement 7 sur 32 (22%) l'ont fait, donc que 23 sur 32 (72%) sont demeurés stables alors que pour les autres sous-tests du T.O.F., les sujets demeurés stables ne sont que de 18 sur 32 (25%) au /C et 4 sur 32 (12%) au /P. Le /LP est donc le sous-test qui résista le plus à l'activation cognitive, sans pour autant empêcher que quatorze des 32 sujets fassent un gain au T.P.C. De ces quatorze, dix (31%)) sont restés stables en /LP.

Enfin, si pour les autres sous-tests du T.O.F. un gain à ceux-ci est jumelé par un gain au T.P.C. dans une proportion de 28% au /C, de 40% au /P (donc dans ce cas-ci plus fort que les résultats reportés par Hauser (1976)) et de 25% au T.O.F.

(conforme à Hauser), pour le /LP cette proportion tombe en deçà de 1%, de sorte que le /LP serait le plus mauvais prédicteur du Moi. En effet, un gain au T.P.C. n'a guère d'impact sur le /LP tandis qu'un gain à celui-ci n'est jumelé à un gain au T.P.C. qu'à moins de 1% du temps.

Une seconde analyse du tableau V permet de préciser les renseignements antérieurs. Premièrement, les gains conjoints (au T.O.F. et T.P.C.) étaient de 25%, ils augmentent à 28/ pour /C et 40% pour /P pour retomber à moins de 1% pour le /LP. Deuxièmement, alors que les gains totaux au T.P.C. demeurent évidemment à 44%, ceux aux T.O.F. et ses sous-tests passent de 22% au /LP à 87% pour le /P, ceux de /C et T.O.F. étant de 75% et 62%. Il ne faut pas perdre de vue que les gains au T.O.F. et ses sous-tests incluent les sujets déjà au sommet du test.

Le ratio «gains seuls au T.O.F.» par rapport aux «gains seuls au T.P.C.» était presque de 1 (7:6), il passe à 11:1 pour /P, à 2:1 pour /C et à 1:5 pour /LP, ce qui porterait d'abord à conclure qu'il est (exception faite du /LP) plus facile de faire un gain au T.O.F. et à ses sous-tests qu'au T.P.C. et ensuite que le sous-test /LP est quand même plus sensible du Moi (T.P.C.) qu'à l'intelligence (T.O.F.) proprement dite. De cette constatation se dégagerait une première hypothèse à l'effet qu'un gain en probabilité (/P) et/ou en combinatoires (/C) seraient un préalable très important dans l'activation du Moi puisque dans l'échantillon analysé, cette activation est jumelée à une activation ou à un sommet au /P à 87% et /C à 75%. Ce qui reviendrait à dire qu'à /P et/ou /C élevés, les chances sont plus grandes de trouver un T.P.C. élevé; or, tel n'est pas le cas. La moyenne au T.P.C. des sujets ayant enregistré un formel B au /P est de 4.80 (E.T. 1.25, N = 40), tandis que ceux du stade concret ont une moyenne de 5.3 (E.T. 1.25, n = 7). Un test t révéla cette différence négative non significative: (t = 0.75 < 2.021 a p.05 dl 45). Pour ce qui est du sous-test /C, les «formels B» formèrent une moyenne de 4.82 (E.T. 1.61, N = 35) et les concrets un 5.83 (E.T. .98, N = 6), établissant une différence aussi négative mais non significative (t = 1.46 < 2.021 a p.05 dl 39).

Dans les deux cas, l'hypothèse était rejetée et défavorable. La seconde hypothèse qui se dégage est qu'à un stade T.P.C. élevé, par exemple aux échelons 7 et 8, les chances sont plus grandes de trouver un haut score au /LP (par exemple un FA) qu'aux échelons inférieurs, tels que 2 et 3.

Cette hypothèse est confirmée puisque les échelons 7 et 8 combinés donnent 6 FA et 2 C, soit un 2.5 (E.T. .92, N = 8), tandis que les échelons 2 et 3 donnent 7 FA et 8 C, donc un 1.9 (E.T. 1.03, N = 15). Le t étant de 1.29, donc en-deça du seuil critique (1.29 2.080 a p. 05 dl 21), l'hypothèse fut rejetée comme non significative.

5. RÉSUMÉ

En résumé, cette recherche indique qu'il n'y a pas de corrélation statistique significative entre les résultats au test Phrases à compléter (T.P.C.) et les résultats à deux mesures de l'intelligence, soit le Otis-Ottawa (Q.I.) et le Test d'opérations formelles (T.O.F.).

La corrélation obtenue entre le T.P.C. et Q.I. est plus faible que celles énumérées par Loevinger (1976) et Blasi (1972). Elle se rapproche plus de celle de Hoppe (1972). D'autre part, nos sujets du stade impulsif au T.P.C. ont un Q.I. semblable à ceux de Blasi, cependant notre seuil inférieur est plus élevé que le sien tandis que nos sujets du stade conscientieux-conformiste s'apparentent à ceux de Blasi.

Quant à la relation T.P.C. T.O.F., en plus de n'être pas significative statistiquement, paradoxalement les sujets du stade formel B en T.O.F. ont une moyenne légèrement inférieure (non significative) par rapport aux sujets de pensée concrète. Le traitement des données provenant du T.O.F. présente une difficulté majeure du fait que ce test prévoit un sommet atteignable alors que dans le T.P.C., le sommet ne l'est pas. Il y a donc risque de dévaloriser ces personnes en les considérant comme stables. Nous avons tenté de remédier à

cela en créant une catégorie spécifique pour ceux qui avaient déjà atteint le sommet T.O.F. Multipliant ainsi le nombre de cases, l'utilisation de statistiques devint impossible et nous avons dû recourir à des comparaisons logiques. Ainsi, toujours en comparant le T.P.C. et le T.O.F., nous retrouvons le plus de sujets, c'est-à-dire le quart, dans la case annonçant un gain pour les deux tests, tandis que les gains uniques à l'un ou l'autre des deux tests sont à peu près égaux: 19% et 22%. Donc, des pourcentages assez comparables à celui des gains doubles, nous permettant de conclure qu'un gain à un test donné ne nécessite pas obligatoirement - mais semble aider un peu - un gain à l'autre, comme d'ailleurs l'avaient indiqué les corrélations antérieures entre le T.P.C. et le T.O.F. De plus, un gain ou une position sommet au T.O.F. n'est pas un gage absolu de stabilité du Moi, car de fait, 15% de ceux-là ont régressé au T.P.C. Il ne faut donc pas conclure que les sujets doués intellectuellement pourraient être dispensés de «stimulations» psychologiques. . .

Le T.O.F. étant composé de trois sous-tests, la comparaison de chacun d'eux avec le T.P.C. donna plus de précision. Les sous-tests combinatoires (/C) et probabilités (/P) réagissent plus vite à l'activation que le T.O.F. global. Ainsi, le /P enregistra 87% de gains (sommet inclus) et /C 75% (idem).

Comme le T.O.F., le /C accumule le maximum de gains lorsque ceux-ci sont jumelés avec le T.P.C. (40%). Or, ce n'est pas le cas pour le /C qui enregistre un pourcentage plus élevé de gain lorsque le Moi est stable (31% par rapport à 28%). Mais lorsqu'il n'y a qu'un seul gain (soit au sous-test /P et /C ou au T.P.C.), ce sont les sous-tests du T.O.F. qui sont le moins affectés, le /P particulièrement puisqu'il enregistre onze gains tandis que le T.P.C. n'en a qu'un (11:1). Comme si la dimension probabilité n'était guère reliée au développement du Moi (T.P.C.) alors que l'inverse n'est pas vrai. Il faudrait plutôt parler du /P comme un préalable nécessaire mais non suffisant au T.P.C. Nous pourrions en dire autant du /C mais avec beaucoup moins d'emphase puisque le ratio tombe à moins de deux gains en /C pour chaque gain en T.P.C. (9:5).

Cette tendance (i.e. que les sous-tests du T.O.F. augmentent plus vite que le T.P.C.) est radicalement renversée par le sous-test de Logique des propositions (/LP) puisque le ratio est un gain pour dix gains au T.P.C. (1:10).

Ces résultats aux sous-tests nous amenèrent à formuler deux hypothèses: la première étant qu'un gain au /P et/ou au /C serait préalable à un gain au T.P.C. Par conséquent, les sujets du stade Formel B au /P et/ou /C devraient présenter un stade T.P.C. plus élevé que ceux du stade concret. Or, de fait, ce fut l'inverse. Cependant, il faut considérer que le nombre de sujets au stade concret était beaucoup plus restreint. L'autre hypothèse était qu'un stade T.P.C. élevé devrait présager un /LP élevé et vice-versa, et cette hypothèses fut confirmée sans pour autant être significative.

Ces résultats au /LP ne constituent-ils pas, de fait, une confirmation de Hauser (1976), cité plus haut, qui affirme que 16% à 25% des résultats au T.P.C. pourraient être attribuables à l'intelligence? Nous ne pouvons nier non plus que le T.P.C. est un test très logique. Nous ne pouvons nier aussi que le codage du T.P.C. implique une analyse de contenu, sans minimiser pour autant que ce codage est aussi une analyse de structures (Loevinger et Wessler, 1970). D'autre part, comme nous l'avons déjà noté, le fait qu'un gain au sous-test combinatoire semble être légèrement défavorable aux gains du T.P.C. pourrait s'expliquer par le fait que le sujet doit d'abord intégrer (combiner) intellectuellement la nouvelle information avant de faire la même démarche intégrative au niveau du Moi. Cependant, une fois de plus, il ne faut pas perdre de vue que les pourcentages utilisés ne représentent souvent que quelques sujets.

En somme, la comparaison du T.P.C. avec les sous-tests du T.O.F. permet de nuancer la corrélation non-significative obtenue lorsque le T.P.C. fut mis en parallèle avec le T.O.F. global. Aussi, nous avons pensé qu'une synthèse de ces données, telle celle du tableau VI, serait utilisée afin d'avoir une vue d'ensemble de l'étude et d'éliminer toute ambiguité.

TABLEAU VI

SYNTHÈSE DES DONNÉES PORTANT SUR LA CORRÉLATION DU T.P.C. AU T.O.F. ET SES SOUS-TESTS

	T.P.C.	
	Conclusions	**Particularités**
Q.I.	N.S. (non significatif)	- Corrélation plus faible que celles obtenues par Blasi (1972) et Loevinger (1976) mais comparable à celle de Hoppe (1972) - Impulsifs et consciencieux conformistes donnent un Q.I. presque équivalent à Blasi (1972) - «formels B» du T.O.F. un peu plus faibles (N.S.) que les «concrets»
T.O.F.	N.S.	- Gain au T.O.F. n'assure pas la stabilité du T.P.C.
T.O.F./P	40% gain double /P nécessaire mais pas suffisant pour gain en T.O.F. Haut en /P correspond à haut en T.P.C.: NS	- /P seul: 87% de gain - /P sous-test du T.O.F. qui réagit le plus à l'activation - ce fut l'inverse
T.O.F./C	28% gain double Plus de gain en /C si T.P.C. stable Haut /C correspond à haut T.P.C.: NS	- ce fut aussi l'inverse
T.O.F./LP	T.P.C. fait gains maximum quand /LP stable Haut T.P.C. correspond à haut /LP: NS	- /LP réagit le moins à l'activation - mais direction confirmée

6. CONCLUSION

Ces comparaisons entre le T.P.C. et le T.O.F. sont particulièrement importantes, d'abord parce qu'elles semblent être une primeur (auparavant, seul le Q.I. était utilisé dans les corrélations) et ensuite, parce que ces deux tests furent conçus à partir d'un rationnel commun à l'école cognitivo-développementale néo-piagétienne. A ce titre, chacun des auteurs de ces tests utilise une structure développementale qualitative composée de stades. Nos résultats mettent en garde, pour le moment, contre une tendance à la mode dans cette école, à savoir le jumelage des stades d'une théorie à une autre, insinuant quelquefois qu'il y a concordance.

A titre d'exemple, Kegan (1079) met en parallèle le stade consciencieux du T.P.C. de Loevinger avec le stade formel supérieur de Piaget (équivalent au «FB» du T.O.F. de Longeot). Kegan, comme plusieurs cognitivo-développementalistes, suggère que le stade de pensée formelle serait nécessaire à l'obtention du stade conformiste. Or, des deux sujets (N° 2 et N° 21) demeurés au stade de pensée concrète au post-test, l'un d'eux fit un gain sur l'échelle du Moi (6 à 7) alors que l'autre est demeuré stable au niveau 4, donc en deça du stade conformiste. De plus, deux des trois sujets ayant terminé au stade cognitif pré-formel sont demeurés stables au stade consciencieux-conformiste (6 sur l'échelle) - ce qui contredit Kegan - tandis que le troisième régressait.

Si nous ne pouvons nier que la combinaison gain Moi (T.P.C.) X gain en intelligence (T.O.F. et sous-tests) donne généralement le rendement développemental maximal, dans tous les cas, un nombre très imposant de sujets fit un gain seulement à un seul des tests, de sorte que, en ce qui concerne le Moi, les sujets moins doués intellectuellement y ont quand même accès. Et la réciproque, pour l'intelligence, est aussi vraie.

A noter aussi que, non seulement un gain ou un sommet en intelligence n'engendrent pas automatiquement un gain du Moi, mais peuvent même être accompagnés d'une régression (15% des cas). De plus, le développement du Moi semble même être un bon stimulant pour le développement de l'intelligence, du moins en ce qui a trait à la dimension logique des propositions.

Le développement du Moi, n'est donc pas réservé qu'aux «grosses têtes». Dans un sens, il peut même aider à le devenir.

1. Cette section du chapitre tente d'élucider la relation intelligence et égo. Les conclusions qui s'en dégagent feront l'objet de la section 5. Pour une lecture rapide, on peut y référer immédiatement.

ANNEXE I

RÉSULTATS AUX SOUS-TESTS DU T.O.F.*

	T.O.F./LP		T.O.F./P		T.O.F./C	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
1	FA	FA	FB	FB	FB	FB
2	C	C	C	C	C	C
3	C	FA	FB	FB	FB	FB
4	C	FA	C	FB	FB	FB
5	FA	FA	C	PF	FA	FA
6	C	C	PF	PF	C	FA
7	FA	FA	FB	FB	FB	FB
8	FA	FA	FB	FB	FB	FB
9	FA	FA	FB	FB	FB	FB
10	C	C	FA	FB	C	FA
11	FA	FA	FB	FB	FA	FA
12	C	C	PF	FA	FA	FA
13	FA	FA	FB	FB	FB	FB
14	C	C	PF	FB	C	FA
15	C	C	FA	FB	FA	FB
16	FA	FA	FB	FB	FB	FB
17	C	FA	C	FB	FB	FB
18	FA	FA	PF	FA	FA	FB
19	FA	C	FB	FB	FA	FA
20	C	C	PF	FA	FB	FB
21	C	C	C	C	C	FA
22	C	FA	PF	FB	FA	FA
23	FA	FA	FB	FB	FB	FB
24	C	C	FB	FB	FB	FB
25	FA	C	FA	FB	FA	FB
26	C	FA	FB	FB	FA	FA
27	C	C	FA	FA	FA	FA
28	FA	FA	FB	FB	FB	FB
29	C	FA	PF	FB	FA	FB
30	FA	FA	FB	FB	FA	FB
31	C	C	FB	FB	FB	FB
32	FA	FA	FB	FB	FB	FB

CHAPITRE IV

LOEVINGER OU LA SANTÉ MENTALE ENRICHIE

Jacques Limoges et Denise Paul

1. INTRODUCTION

Dans un article récent, Whitney (1979) redéfinit les stades d'Erikson en faisant ressortir de façon cohérente les deux pôles pour chacun des stades, l'un polarisant les aspects sécuritaires tandis que l'autre regroupe les aspects de la croissance. Chacun des pôles est bon en soi et même nécessaire à la survie de l'individu. Ainsi, au premier stade, l'individu qui se fixerait au pôle croissance, c'est-à-dire qui ferait confiance en tout temps à n'importe qui serait vite abusé et même détruit. Whitney qualifie un tel comportement d'idéalisme irréaliste. Pour survivre, l'individu doit, au besoin, être sélectif, prudent, méfiant même, donc se retirer à l'autre pôle du stade, ce qui fait dire à l'auteur que les comportements destructeurs ne sont pas en soi ni dans le pôle «sécurité» ni dans le pôle «croissance» mais plutôt dans la fixation ou dans l'excès de l'un ou de l'autre. Par conséquent, la santé mentale se définit par une dialectique entre les pôles. *«Full humanness is the state of balance between the dialectical pole of safety and growth»* (Whitney, 1979, p. 175).

Ayant en tête les modèles de développement basés sur les systèmes ouverts et fermés proposés par Bertalanffy (1956) et Reese et Overton (1970), nous ne pouvons nous empêcher de voir dans chacun des pôles, un modèle ou système distinct, c'est-à-dire un système fermé et mécanique recherchant l'homéostasie dans le pôle sécuritaire, et un système ouvert et organique recherchant l'interaction avec l'environnement dans le pôle croissance. Le premier système est à la recherche d'équilibre, de neutralité, de passivité et surtout de stabilité alors que le second est spontané, actif, créatif, et surtout développemental.

Or, c'est l'interaction entre ces deux systèmes qui constitue l'ensemble de la personnalité. Sans son système ouvert, l'individu aurait vite fait de tomber dans un mode de vie rigide et uniforme semblable à celui des abeilles ou des fourmis. Par contre, privé du système fermé, il serait vite dissipé et il perdrait à jamais toute forme d'identité. Huber (1977) fait ressortir justement à quel point toutes les théories de la personnalité comprennent dans des proportions fort différentes, évidemment, à la fois des notions statiques et dynamiques (p. 70).

C'est au «statique» que nous référons lorsque après dix ans, nous rencontrons un ancien copain et après quelques instants nous parvient à la bouche l'exclamation: «Tu es bien toujours le même !» Par contre, lorsque nous sommes témoins de l'adolescent qui transforme progressivement un caractère impulsif en un esprit critique et ordonné, nous avons là la preuve que la personnalité d'un individu peut être très dynamique.

2. LES DIMENSIONS INTERSTADE ET INTRASTADE DU MOI

Cette longue introduction nous permettra de mieux comprendre le concept de santé mentale sousjacent à la théorie de Loevinger (concept qu'elle appelle aussi santé psychique). En effet, l'interaction entre le statique et le dynamique constitue la pierre angulaire de la théorie. Le statique caractérise surtout ce qui se passe à l'intérieur des stades - ce que nous appellerons l'intrastade - alors que le dynamique est davantage rattaché à l'ensemble des stades du développement du Moi - ou à l'interstade.

2.1 Intrastade

Selon Loevinger, lorsqu'un individu se trouve de façon répétée en conflit avec son environnement, lorsqu'il vit de fréquentes tensions entre la perception qu'il a de lui-même et celle que les autres témoignent avoir de lui, lorsque pour em-

prunter un vocabulaire piagetien, il vit des dissonances cognitives, l'individu sent un ardent désir de rétablir l'équilibre et d'obtenir la paix et la stabilité. Cette période de stabilité constitue un moment où les conflits avec l'environnement se résorbent et où la perception que l'individu a de lui-même s'harmonise et se met en accord avec celle que les autres ont de lui. C'est aussi le moment où l'individu est parvenu à un niveau cognitif et affectif lui permettant de résoudre les problèmes (dissonances) quotidiens. Il est du même coup parvenu à un nouveau stade. Ce qui caractérise ce nouvel état est la stabilité porteuse, comme nous venons de le voir, de satisfaction, d'adaptation, de calme et de confort, donc de caractétistiques qui sont, selon Bertalanffy plus spécifiques à un système fermé.

Pour Loevinger, à l'intérieur d'un stade donné, l'ensemble des agirs de l'individu seront habituellement du même ordre (par exemple, si l'individu a atteint le stade conformiste, sa préoccupation sera de se conformer à ses parents, à ses amis, aux règlements, etc.) dont des agirs d'ordre quantitatif. Et ce n'est que lorsque de nouvelles dissonances apparaîtront de façon de plus en plus répétée que l'individu d'une part cherchera (car il est un être actif) et d'autre part, se sentira forcé (car il est aussi un être réactif) d'évoluer vers un nouveau stade où là encore, il se stabilisera pour un autre temps. Néanmoins, un tel mouvement peut prendre plusieurs années, si jamais il se produit.

Ce qui ressort des écrits de Loevinger, c'est que la santé mentale signifie simplement, dans un premier temps, de vivre pleinement son stade immédiat, de le consolider, d'être «consistant» par rapport au dit stade en ce qui a trait aux préoccupations conscientes, au contrôle des impulsions, aux styles interpersonnels et aux modes cognitifs. Pour l'auteur, la nature a prévu des mécanismes (dont les défenses et les déformations perceptuelles) pour assurer la stabilité intrastade d'une part, et garantir qu'aucun stade ne sera sauté d'autre part.

> The ego remains stable because the operations by which the person perceives this environment effectively admit only those data that can be comprehended already, hence are compatible with the current ego structure. Incompatible situations are either distorted to conform to prior expectations . . . or else ignored (Loevinger, 1976, p. 310).

Ainsi donc, chacun des stades du développement du Moi représente une forme de santé mentale. *«Good adjustment or good psychic health can characterize persons of any age . . .»* (Loevinger, 1976, p. 142).

2.2 Interstade

D'un autre côté, lorsque nous prenons de la distance pour considérer plusieurs stades du Moi à la fois, nous remarquons que chacun des stades a une structure propre, différente de celle des autres. Ainsi, le stade conformiste se distingue du stade auto-protecteur puisque dans le premier, l'individu cherche à se conformer aux gens, a honte et se sent coupable lorsqu'il viole un règlement, tandis que pour l'individu au stade auto-protecteur, sa façon de contrôler ses impulsions est plutôt d'être défensif et de surveiller tous et chacun par peur d'être pris en défaut; advenant le dit cas, il aura tendance à blâmer les autres. Par contre, si la voie est libre, il agira avec opportunisme.

La différence entre les stades est donc d'ordre qualitatif. Le stade supérieur est meilleur que le précédent parce qu'il permet de résoudre plus de dissonances que les stades antérieurs, donc qu'il ouvre l'accès à une plus grande adaptation et par voie de conséquence, à plus d'assimilation et d'interaction avec l'environnement. Il s'ensuit que, non seulement les chances de survie s'en trouvent pour autant augmentées (comme c'est aussi le cas à l'intérieur d'un stade où la survie est assurée par la rigidité du système fermé) mais aussi que l'individu est maintenant assez structuré et fort pour s'ouvrir à de nouvelles expériences qui dépassent les besoins de survie,

qui enrichissent et colorent sa vie quotidienne, poussant du même coup l'individu à croître et à se développer. Or, c'est parce qu'il possède en lui un autre système - ouvert cette fois - qu'il se sent poussé à se dépaser et à aller plus loin que ses besoins vitaux. Ce système s'ouvre sur l'avenir, sur les nouveaux défis et vers l'enrichissement. S'ouvrir à de tels dépassements constitue le deuxième temps de la santé mentale.

Mais parce que changer de stade implique également vivre des périodes d'instabilité et de dissonance profonde, souvent difficiles à supporter car en opposition au système fermé, l'individu ne sera pas toujours porté à se lancer vers de tels inconnus par peur - et quelquefois justifiée - de perdre son équilibre et son identité. L'individu cherchera à évaluer les pours et les contres du changement. Dans de tels cas, l'environnement jouera un rôle crucial. Ou bien il manquera de stimuler un tel développement (le milieu étant déjà à un stade égal ou inférieur à celui de l'individu) ou bien il sera le support sur lequel l'individu pourra s'appuyer pour un temps. C'est d'ailleurs dans pareilles situations que les gens ont souvent recours à l'assistance professionnelle. Comme le souligne Schur (1976), il importe que cette assistance aide l'individu à rester en contact avec sa réalité.

En conclusion, la santé mentale interstade pourrait donc se définir comme l'anti-stagnation ou la tendance à se développer vers la maturité. Pour bien décrire ce mouvement vers la croissance, Loevinger (1976, p. 13) emprunta cette longue citation de Perry dont voici un extrait.

> The impetus seemed compounded of many "motives": sheer curiosity; a striving for the competence that can emerge only from an understanding of one's relation to the environment; an urge to make order out of incongruities, dissonances, and anomalies of experience; a wish for a community with men looked upon as mature; a wish for authenticity in personal relationships; a wish to develop and affirm an identity, and so on. It was the con-

vergence of all such motives into an urge toward maturation that brought them under that encompassing inner standard to which each man held himself accountable.

If the motives making up this urge to progress were the only forces operative in the students' development, there would of course have been no problematic balance, no drama calling for courage, and no meaning in a standard. Maturation did indeed have its joys of discovery and expansion, but its moral significances derived from its challenge by countervailing forces. At every step, the movement required the students to "face up" to limits, uncertainties, and the dissolution of established beliefs, while simultaneously it demanded new decisions and the undertaking of new forms of responsibility (Perry, 1970, pp. 51-52).

2.3 Complémentarité entre l'intrastade et l'interstade

Selon Loevinger, le concept de stade (intrastade) est particulièrement utile pour comprendre les étapes intermédiaires (Midrange). Il permet de comprendre la grande majorité des individus par rapport à l'endroit où ils sont rendus dans leur développement. De plus, il existe une définition de la santé mentale qui est propre à chacun des stades et qui a pour conséquence heureuse et réaliste de relativer et d'opérationnaliser le concept de santé mentale. Ainsi, il est normal et sain pour un enfant en bas âge d'affirmer son besoin en frappant du pied, mais tel ne serait pas le cas si le même comportement provenait d'un adulte. En d'autres termes, il n'est pas nécessaire d'avoir cinquante ans pour être en santé mentalement.

Par contre, le concept de stade devient vague lorsque nous l'utilisons pour comprendre l'extrémité supérieure du développement tandis que le concept de variables polaires (interstade) qui s'articule sur un continuum devient plus propice car il définit ces variables précisément par les extrêmes.

Conséquemment, ce n'est que lorsque les deux concepts intrastade et interstade sont réunis que nous obtenons une définition et une compréhension complète de la santé mentale, car comme l'écrivait si bien Nisbet (1969), nous avons besoin de points fixes pour comprendre le changement.

3. DANS LA FOULÉE DES GRANDES THÉORIES

Après avoir tenté de préciser la conception Loevingerienne de la santé mentale, il serait opportun de se demander comment cette conception se situe par rapport aux autres conceptions véhiculées par les grandes théories classiques de la santé mentale. Pour ce faire, nous nous référerons à une étude rigoureusement élaborée de Coan (1977) intitulée: **Hero, artist, sage or saint?** Dans cette étude, Coan examine la notion de personnalité optimale à travers les principaux auteurs de la psychologie moderne, tels que: Freud, Jung, Adler, Fromm, Erikson, Rogers, Perls, etc. Il y aborde également certains philosophes comme Kierkegaard, Nietzsche et Sartre. A l'aide d'une analyse factorielle, Coan démontre que, de toutes ces conceptions de la personnalité optimale, cinq ingrédients ressortent comme majeurs et constants. Ces ingrédients prennent habituellement l'allure d'un mode privilégié par l'auteur pour comprendre et stimuler, ou le développement, ou l'épanouissement, ou la croissance, ou la santé mentale de l'individu. Ces cinq modes sont: l'efficacité, la créativité, l'harmonie interne, les relations interpersonnelles (relatedness) et la transcendance.

L'étude précédente sur le concept de santé mentale de Loevinger indique que celle-ci privilégie surtout le mode de l'**harmonie interne**, son stade ultime portant d'ailleurs le qualificatif **intégré**. D'autre part, nous ne pouvons passer sous silence le fait que les **relations interpersonnelles** sont l'une des constituantes de la théorie du Moi. Le tableau I (voir un peu plus loin) démontre même que cette constituante se retrouve, sous des formes différentes mais constantes, à tous les stades du développement du Moi.

Quant à l'ingrédient ou mode intitulé **efficacité**, il est lui aussi, bien présent dans la théorie de Loevinger, car comme nous venons de le démontrer dans la section précédente, l'efficacité de l'individu dans son interaction avec son environnement constitue le moteur de son passage vers un stade supérieur ou encore la raison de son arrêt à un stade donné. Dans le premier cas, les dissonances et les conflits rendent l'individu d'abord inefficace puis ensuite, dans le but de redevenir efficace (et assurer sa survie), il ouvre - non sans douleur - son système afin d'acquérir une structure plus appropriée, le rendant à nouveau efficace. Dans le deuxième cas, cette démarche d'ouverture n'est point nécessaire puisque sa structure actuelle suffit à résoudre les dissonances et les conflits; donc cette structure suffit à assurer l'efficacité.

Analysons maintenant la théorie de Loevinger selon le mode appelé **transcendance**. Un second regard au tableau I, quelques pages plus loin, précise qu'au stade intégré, il faut ajouter à la dimension **contrôle des impulsions et développement du caractère**, la proposition suivante: renoncement à l'inatteignable. Ne serait-ce pas là, pour Loevinger, une sorte d'allusion aux limites propres à la condition humaine et en quelque sorte, une référence, faible il est vrai car non explicite, au mode ici en question? Prise sous un autre angle, dans le même paragraphe du tableau I, nous pouvons lire la proposition: réconciliation des conflits internes. Or, cette proposition pourrait elle et devrait-elle inclure (dans l'intégration) les préoccupations «transcendentales» de l'individu?

Dans le chapitre suivant (chapitre V), nous aborderons d'ailleurs une interprétation interstade qui va dans ce sens.

Enfin, quant au dernier mode identifié par Coan, c'est-à-dire la **créativité**, il faut dire que bien que ce mode ne s'oppose pas à la vision de Loevinger, il est quand même moins évident dans sa théorie.

Par conséquent, dans la théorie du Moi, nous retrouvons assez facilement trois des modes de Coan, c'est-à-dire l'harmonie interne, les relations interpersonnelles et l'efficacité. Quant aux deux autres modes, soit la transcendance et la créativité, ils sont moins évidents et exigent un interprétation discutable.

Néanmoins, il faut aussi préciser que selon l'étude et les conclusions de Coan, un seul des modes suffit pour interpréter la personnalité optimale ou la santé mentale. Si nous considérons que Loevinger parvient à intégrer trois de ces modes, et surtout qu'elle parvient à démontrer statistiquement que ces modes sont interreliés et se développent complémentairement, nous pouvons conclure sans hésitation que la théorie du développement du Moi est dans un premier temps, dans la foulée des grandes théories modernes de la santé mentale, et dans un deuxième temps, parce qu'elle parvient à intégrer plusieurs modes, la théorie de Loevinger peut être considérée, et à juste titre, comme apportant un enrichissement certain aux théories antérieures.

Afin de démontrer concrètement cette conclusion, voici un parallèle entre la théorie de Loevinger et une de ces théories classiques - peut-être la plus connue par les professionnels voués à la santé mentale - la théorie de Jahoda (1958).

4. PARALLÈLE ENTRE LES STADES DE L'ÉGO ET LES CRITÈRES DE JAHODA

Si nous comparons les stades de Loevinger au concept de santé mentale décrit par Jahoda (1958), nous nous rendons vite compte que les critères élaborés par Jahoda (1958) pour définir le concept de santé mentale peuvent s'apparenter à certains stades définis par Loevinger (1970) comme l'indique le tableau I. Notons que l'ordre de présentation des critères de Jahoda a été modifié dans le tableau I de façon à établir le

TABLEAU I

LES CRITÈRES DE JAHODA vs LES STADES DE DÉVELOPPEMENT

CRITÈRES DE SANTÉ MENTALE		Stades	Contrôle des impulsions et développement du
		Présocial Symbiotique Impulsif	Impulsif, peur des représailles
		Auto-protecteur	Peur d'être pris en défaut, accuse les autres, opportuniste
		Conformiste	Se conforme aux règlements, honte et culpabilité lorsque viole les règlements
	Attitudes vis-à-vis soi Maîtrise de l'environnement Perception de la réalité	Conscien-cieux-confor-miste	Différencie les normes et les buts
Croissance, développement et actualisation de soi		Conscien-cieux	Standards auto-évalués, auto-critique, culpabilité pour conséquence, objectifs à long terme
		Individualiste	Ajouter*: respect pour l'individualité
	Autonomie	Autonome	Ajouter*: affronte ses conflits internes, tolérance
	Intégration	Intégré	Ajouter*: réconciliation des conflits internes, renoncement de l'inatteignable

* «Ajouter» ces éléments à la définition antérieure.

N. B.: Ce tableau est une traduction de celui de Loevinger, traduction qu'elle a revisée en août 1980.

DU MOI DE LOEVINGER

Styles interpersonnels	Préoccupations conscientes	Styles cognitifs
Autistique Symbiotique Recevant, dépendant, exploiteur	Soi vs non-soi Ressentis physiques cf. sexuels et agressifs	Stéréotypes, confusion conceptuelle
Méfiant, manipulateur	Auto-protection, plus préoccupé par choses que par relations, et par le contrôle de ou par les gens	
Appartenance, gentillesse superficielle	Apparence, acceptation sociale, sentiments superficiels	Simplicité conceptuelle de stéréotype
Conscient de soi par rapport au groupe, aidant	Adaptation, problèmes, raisons, opportunités (vague)	Multiplicité
Relations interpersonnelles intenses, responsables et mutuelles; intérêt pour la communication en soi	Sentiments différenciés actions justifiées, respect de soi, rendement, traits, expressivité	Complexité conceptuelle, idée de regrouper
Dépendance est un problème affectif	Développement, problèmes sociaux, distingue vie intérieure de vie extérieure	Ajouter: distingue moyens et finalité
Respect pour autonomie et inter-dépendance	Exprime intensément sentiments, intégration des raisons physio-psychologiques, conception de son rôle auto-développement dans son environnement	Capacité conceptuelle raffinée, synthèse, tolérance de l'ambiguité, vision globale, objectivité
Jouit de son individualité	Ajouter: identité	

parallèle possible avec les stades de Loevinger. De plus, comme nous le verrons, ces critères tendent à se situer à l'extrémité supérieure de l'échelle de développement de Loevinger et ignorent les étapes inférieures au point où Loevinger pourrait reprocher à Jahoda de ne faire aucune place à la santé mentale des enfants !

Une étude de chacun des six critères de Jahoda illustrera ceci - Le premier critère se rapporte aux attitudes vis-à-vis de soi.

Les aspects du concept de soi qui ressortent particulièrement de ce premier critère de Jahoda sont l'accessibilité à la conscience, l'exactitude du concept de soi, l'acceptation de soi et le sens de l'identité.

Si nous nous reportons au cadre élaboré par Loevinger, il est assez facile de noter que ce premier critère se situe nécessairement au delà du stade conformiste sur l'échelle de Loevinger, c'est-à-dire à partir du stade consciencieux. En effet, ce n'est qu'à partir de ce stade que l'intériorité et la conscience de soi deviennent plus prédominantes. L'individu peut ici se définir de façon beaucoup plus réaliste qu'aux stades précédents. Parallèlement le développement d'un sens d'identité plus ou moins autonome par rapport aux influences de l'environnement constitue un critère qu'il ne devient possible de satisfaire qu'à la maturité et sûrement pas dans l'enfance. Nous pourrions donc assez facilement mettre en parallèle ce premier critère de Jahoda avec le stade consciencieux-conformiste du développement du Moi élaboré par Loevinger.

Le deuxième critère de Jahoda se rapporte à la croissance, au développement et à l'actualisation de soi. Le concept inclut la notion d'engagement au niveau du travail et au niveau des valeurs sociales. Jahoda avoue que le processus d'actualisation de soi se décrit mieux en termes globaux et qu'il devient très difficile d'en identifier de façon précise les éléments. Si l'on tente un lien avec Loevinger, ce deuxième

critère se rapporterait à l'ensemble du développement du Moi et réfère ainsi à la conception interstade de la santé mentale décrite précédemment.

Le troisième critère de Jahoda se rapporte à l'intégration. Ici, nous sommes clairement à la limite supérieure de l'échelle de Loevinger. En effet, chez Loevinger le stade ultime se nomme le stade intégré et il est possible de trouver des liens dans les définitions des deux auteurs. Alors que Loevinger parle de consolidation de l'identité, d'actualisation de soi, de réconciliation des conflits internes et de complexité de la pensée de l'individu, Jahoda, pour sa part, parle d'équilibre des forces psychiques, de visions unifiées de la vie, de résistance au stress. Il existe donc un parallèle assez marqué entre ce troisième critère de Jahoda et le sixième stade de Loevinger.

Le quatrième critère de santé mentale chez Jahoda est l'autonomie. Ce critère peut s'apparenter au stade autonome de Loevinger. Mais alors que Jahoda définit deux aspects à l'autonomie: 1°, le contrôle interne du comportement de l'individu et; 2°, le comportement indépendant, Loevinger, pour sa part, donne une définition beaucoup plus poussée de l'autonomie. En effet, chez Loevinger, le contrôle interne du comportement fait son apparition au stade consciencieux alors que le stade autonome se caractérise par la capacité de reconnaître les conflits internes et d'affronter les besoins et devoirs conflictuels. L'individu autonome en arrive à transcender sa perception de polarités apparemment opposées pour créer une réalité dont les multiples facettes constituent des éléments intégrateurs. La tolérance de l'ambiguité est donc très élevée et les individus de ce stade font preuve de complexité conceptuelle. L'individu reconnaît le besoin qu'a autrui de faire ses propres erreurs, il reconnaît aussi les limites de l'autonomie et la nécessité de l'interdépendance affective. Nous voyons donc que la notion d'autonomie à laquelle réfère Jahoda semble s'apparenter davantage au stade consciencieux de Loevinger alors que la notion d'autonomie chez Loevinger est beaucoup plus élaborée et beaucoup plus exigeante.

Nous pourrions dire à titre d'exemple que le fait d'accéder à l'interdépendance constitue une étape plus avancée dans le développement de l'autonomie que celle d'avoir un comportement indépendant.

Le cinquième critère de Jahoda semble plus difficile à apparenter à l'échelle de Loevinger. Il s'agit du critère ayant trait à la perception exacte de la réalité. L'exactitude de la perception de la réalité se traduit par une absence de distortion de cette réalité et aussi par une sensibilité aux autres. Mais qui peut définir cette réalité? Qui peut assurer l'absence de distortion? Loevinger suggère comme réponses qu'à chacun des stades, l'individu organise ses perceptions de façon à éviter au maximum les dissonances. Quant au second aspect, soit la sensibilité aux autres, nous pouvons le situer à partir du stade consciencieux de Loevinger. Ce n'est qu'à partir de ce stade que l'individu sent un intérêt pour la communication d'un type profond et que les relations interpersonnelles sont intenses, responsables et réciproques.

Le sixième critère de Jahoda porte sur la maîtrise de l'environnement et il comprend la capacité d'aimer, un équilibre dans l'amour, le travail et le jeu, des relations interpersonnelles adéquates, l'efficacité à rencontrer les exigences situationnelles, la capacité d'adaptation et la capacité de solutionner les problèmes. Ce sixième critère porte les mêmes limites que le précédent chez Jahoda. En effet, qui peut définir ce qu'est un comportement adéquat dans les relations personnelles, ce qu'est la capacité d'adaptation, ce qu'est l'équilibre dans l'amour, le travail et le jeu. Ce critère, à cause de ses côtés normatif et statique, s'apparente au pôle sécuritaire et correspond au concept à l'opposé de la santé mentale. L'individu parfaitement adapté à son stade présent est en même temps inadapté aux autres stades. Utilisant l'exemple du prisonnier, Loevinger dit: «*cet individu ne peut pas être à la fois autonome* (4e critère de Jahoda) *et adapté* (6e critère), *sa situation de vie ne lui permet pas d'intégrer ces deux critères*».

5. CONCLUSION

Comme nous pouvons le noter, la vision développementale de Loevinger, loin de contredire les critères de Jahoda vient les situer dans un certain ordre, les opérationnaliser davantage et dévoiler les zones où ils sont absents. Il ne serait donc pas utopique de penser recourir à la grille des stades de Loevinger pour évaluer le niveau de santé mentale des individus. Cette grille a l'avantage de ne pas formuler une description unique et stéréotypée de la santé mentale. Au contraire, elle établit un nombre d'étapes aussi saines les unes que les autres parce qu'adaptées au niveau des personnes.

Cette grille a aussi l'avantage d'être axée sur les potentialités de croissance de chaque individu, et permet ainsi à l'intervenant d'orienter son action dans le sens des forces dont il peut prédire l'émergence chez ses clients (cf. Paul 1980).

A notre avis, la contribution de Loevinger permet donc d'enrichir sensiblement les concepts classiques de santé mentale, dont celui de Jahoda.

DEUXIÈME PARTIE

L'APPLICATION

CHAPITRE V

À CHACUN DES STADES, SON GROUPE

Jacques Limoges

1. LES MODES D'INTERVENTION DE GROUPE REVISÉS SELON LES STADES DU DÉVELOPPEMENT DU MOI

Ce regard neuf sur la santé mentale, réalisé à l'aide de Loevinger (cf. chapitre IV) nous amène à ré-examiner les modes d'intervention ou de thérapies utilisées dans ce domaine. Pour le moment, nous nous limiterons aux interventions de groupes. Un tel examen mérite approfondissement et surtout plusieurs expérimentations car ce qui se conçoit logiquement ne correspond pas toujours à la réalité. Par conséquent, les lignes qui suivent ne sont qu'un premier jalon vers cet objectif de synthétisation et furent écrites à titre exploratoire. C'est avec réserve que nous les soumettons à la réflexion et à la critique des lecteurs.

Pour évaluer les modes d'intervention en santé mentale dans une perspective Loevingerienne, il nous est apparu utile de reprendre les mêmes concepts d'analyse que lors de la définition de la santé mentale selon Loevinger, c'est-à-dire l'intrastade et l'interstade.

1.1 L'intrastade

Puisque, comme nous venons de le voir, il existe une «santé mentale» propre à chacun des stades de Loevinger et que chacun d'entre eux diffère qualitativement des autres, il s'ensuit donc que certaines interventions ou thérapies pourraient être plus appropriées à un stade donné plutôt qu'à un autre. Par exemple, un individu au stade auto-protecteur qui serait plongé dans un groupe de croissance se sentirait tellement menacé qu'il n'aurait d'autre choix que de se protéger davantage, ce qui fut d'ailleurs constaté lors d'une recherche antérieure (Limoges, 1980).

Vérifier ses perceptions, s'assurer avec l'aide de l'animateur qu'il n'y a peut-être pas raison, ou moins lieu d'être sur la défensive par rapport à son entourage, serait plus apte à faire évoluer «égologiquement» cet individu. Par conséquent, des groupes s'inspirant plus du behaviorisme ou du biofeedback (tel les groupes de relaxation) et plus tard les groupes de «reality therapy» seraient possiblement plus appropriés puisqu'ils aident l'individu à avoir plus de réalisme, d'emprise et de contrôle sur les gens et les choses qui les entourent, d'où nécessitant moins d'auto-protection.

Par contraste, des personnes du stade conformiste pourraient retirer énormément de groupes de sensibilisation ou de formation, tels les groupes d'amélioration des relations interpersonnelles car, c'est à ce niveau de développement, d'une part, que les individus deviennent plus ouverts à de tels partages et d'autre part, développent des besoins et des attentes dans ce sens. En effet, au stade conformiste, la préoccupation consciente des individus est d'appartenir à un groupe, de se conformer à des règlements et même, plusieurs fois, cela exige d'être plus superficiel.

Bien sûr, certains lecteurs seront choqués d'apprendre qu'à un stade donné, nous suggérons d'encourager le conformisme, mais il ne faut pas perdre de vue que, sans cet échelon atteint et bien vécu, l'individu ne pourra atteindre les stades ul-

térieurs (et un stade ne peut être sauté) comme le stade consciencieux. Tout ceci contraste en quelque sorte avec les autres théories qui donnent souvent l'impression que la maturité et la plénitude optimale sont directement atteignables. Loevinger et plusieurs auteurs (Kohlberg, 1973; Hersh, 1979; Mosher, 1980) confirment que la croissance psychologique est développementale et non spontanée. Par exemple, nous ne pouvons demander à un enfant de deux ans d'être totalement autonome même si de façon ultime, l'autonomie représente un objectif idéal. De même, nous ne pouvons demander à un individu de stade auto-protecteur d'agir selon des principes personnels et réfléchis, c'est-à-dire de passer sur le champ au stade individuel.

Lorsqu'un individu parvient au stade consciencieux, il cherche à être critique face à lui-même, ses standards et ses actions. Il cherche donc à devenir conscient de ce qui le motive. Par conséquent, des groupes de croissance où le moniteur l'invite et l'accompagne à l'aide d'exercices, à découvrir ses inconnus, à en devenir conscient; à titre d'exemple, les groupes de Gestalt et d'analyse transactionnelle.

Puis, une fois cette étape terminée, au moment où l'individu a atteint les stades individualiste et autonome, il trouvera plus de réponse dans les groupes où leader et moniteur joueront des fonctions très secondaires et plus de l'ordre du soutien que de l'activation, comme les groupes sans leader, d'abandon corporel et d'auto-croissance. Enfin, comme à ces stades supérieurs l'affrontement et la résolution des conflits internes deviennent prioritaires pour l'individu, il est plus vraisemblable que celui-ci cherchera davantage des réponses plus englobantes et plus universelles et donc, fera surtout appel à des moyens plus personnalisés comme la méditation transcendentale et la psychosynthèse. Le tableau I résume ce parallèle.

Précisons enfin que les interventions de groupes sont énumérées ici à titre d'instruments pouvant aider les gens à compléter le stade en question.

TABLEAU I

LES MODES D'INTERVENTION EN FONCTION DES STADES DE L'EGO

Stades de Loevinger	Modes d'intervention / types de groupes*
Pré-social	Behaviorisme
Symbiotique	Biofeedback (groupes de relaxation)
Impulsif	Reality therapy
Auto-protecteur	
Conformisme	Groupe de sensibilisation (interpersonnel)*
Consciencieux-conformisme	Groupe de formation
	Groupe d'amélioration des relations
Consciencieux	Groupe de croissance (interpersonnel)*
	Gestalt
	Analyse transactionnelle
Individualiste	Groupe sans leader (abandon corporel)
	Groupe d'auto-développement*
Autonome	Méditation transcendantale
Intégré	Psycho-synthèse

* Tel que défini par Tessier et al (1972)

1.2 Interstade

Si, sous l'angle intrastade, nous nous sommes attardés à chacun des stades pour définir quelles interventions et thérapies y seraient plus appropriées, sous l'angle interstade maintenant, c'est une vue d'ensemble du développement du Moi qui nous intéresse. Paradoxalement, pour avoir cette vision globale, il nous a fallu référer à nouveau à un cadre plus grand encore comme si le développement du Moi n'était, en fin de compte, qu'une partie de quelque chose de beaucoup plus grand.

Or, c'est en lisant l'article de Wilber (1979) sur le «perennis psychologique», que nous avons pu cerner cette vision globale du Moi. Pour comprendre Wilber, rappelons d'abord que dans un contexte philosophique, Huxley (1977) parle de la matière de la «philosophie perennis» (traduit en français par l'expression «philosophie éternelle») comme étant

la version «du plus grand commun diviseur de toutes les théologies antérieures et postérieures» (Huxley, 1977, p. 7).

Référant à cette étude de Huxley, Wilber (1979) applique ce même concept à la psychologie et utilise à son tour le terme «perennis», mais cette fois précédé du qualificatif «psychologique» pour décrire un enseignement universel sur la nature de l'être humain et de la réalité enseignement qui transcende tous les courants psychologiques de tous les temps et de tous les lieux. C'est ce noyau qu'il nomme et qu'il décrit comme un spectre de «conscienticité» (spectrum of consciousness). L'analyse spectrale, pour ainsi dire, révèle plusieurs noeuds (ou zones de fréquences) dont l'un est le niveau du Moi. Ce niveau est précédé par le niveau de l'ombre ou du double (shadow) et succédé entre autres, par les niveaux existentiel et de conscience (mind). Les niveaux qui précèdent le Moi impliquent moins de «conscienticité» alors que ceux qui le succèdent font l'inverse.

Or, selon ce modèle, le niveau du Moi (qui en passant, n'a pas, tel que décrit Wilber, toute la complexité de celui défini par Loevinger) correspond à la prise de conscience par l'être humain de ce qu'il est, par opposition à son corps mortel.

> Hence this identity shifts from his total psychophysical organism to his mental representation of that organism which thus creates the next major level of the spectrum: the ego level, man identified with a symbolic picture of himself as against his mortal body (Wilber, 1979, p. 13).

Le champ propre à ce niveau est le «biosocial». Toujours selon l'auteur, l'objectif du niveau du Moi est de permettre à l'individu de développer une image acceptable de lui-même, ce qui correspond assez bien au stade final de Loevinger, le stade intégré, où ce qui devient la préoccupation de l'individu est la réconciliation de ses conflits internes et le renoncement de l'inatteignable, tel l'immortalité corporelle.

Pris dans son ensemble ou d'un point de vue interstade, les interventions plus propices au développement du Moi sont dans un premier temps celles qui activent la conscientisation, qui rendent conscient l'inconscient. De plus, parce que ce niveau global du Moi correspond à la bande biosociale du spectre, laquelle transporte avec elle un inconscient propre ou collectif, fruit de la culture, cet inconscient collectif a une influence marquée sur l'orientation et le comportement des individus. Selon Wilber, entre autres fonctions, cet inconscient structure le Moi ainsi que la façon de penser des individus. Il filtre la réalité et peut même altérer ou déformer les prises de conscience. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, les interventions de groupes qui s'apparentent le mieux au développement global du Moi sont celles qui se concentrent sur l'amélioration des relations interpersonnelles.

Si cette analyse interstade peut sembler extrême à certains lecteurs, elle a l'avantage pourtant de bien situer dans son contexte le développement du Moi et les interventions qui s'y rattachent. Elle a aussi l'avantage d'ouvrir la psychologie à des comportements minoritaires souvent taxés de qualificatifs mystique et oriental. Car, en fin de compte, le champ d'étude de la psychologie n'est-il pas précisément l'approfondissement de tout comportement humain?

2. CONCLUSION

Cette compréhension interstade nous permet de saisir les grandes finalités du développement du Moi. Mais une telle vision des choses n'est pas donnée à tous et demeure l'exclusivité de quelques initiés. Par contre, il est facile de constater que l'approche intrastade demeure plus facilement opérationnalisable pour la majorité des gens, car elle permet, tout en demeurant orienté vers les grandes finalités, d'établir des objectifs intermédiaires plus immédiats. Aussi cette seconde approche est plus en mesure d'aider et de guider dans le quotidien, le professionnel de la santé mentale. Par exemple, comme nous l'avons vu, l'approche permet de spécifier le mode d'intervention le plus approprié au niveau de dévelop-

pement des clients. L'intrastade est aussi plus accessible pour la majorité des clients eux-mêmes car dans l'ensemble, ils sont plus en mesure de comprendre et d'être motivés par des étapes à franchir à court et moyen termes. A titre d'exemple, un client qui en a marre de se conformer à tous et à chacun envisagera bien volontiers de franchir les quelques tensions de transition pour acquérir plus d'autonomie, alors que de grands et lointains objectifs peuvent le laisser indifférent, impuissant ou même le décourager pour donner raison au proverbe qui dit qu'à vouloir trop faire l'ange, l'homme fait la bête.

CHAPITRE VI

QUAND L'ORIENTATION DEVIENT «ÉGOLOGIQUE»

Une application de la théorie du développement du Moi à l'orientation*

Jacques Limoges

1. LA FINALITÉ DE L'ORIENTATION

Lorsque nous tentons de situer le développement vocationnel[1] dans une perspective plus large, telle que le développement psychologique de l'individu, nous découvrons à quel point l'orientation scolaire et professionnelle a évolué dans un vase clos et nous devons admettre avec Crites que «malheureusement, la relation étroite existant entre la carrière et l'adaptation générale n'est considérée que par très peu de conseillers» (Crites, 1978, p. 83). De fait, les écrits actuels (de même que les programmes de formation) en orientation, sont loin d'éveiller les conseillers à cette globalité. Toutes les mesures actuelles de la maturité vocationnelle se résument plus ou moins à situer les individus sur un continuum inspiré des techniques de prise de décision, et à les comparer à leurs pairs pour enfin conclure s'ils sont matures ou pas vocationnellement (Ginzberg et al, 1951; Super, 1957). Herr et Cramer (1972), après avoir constaté à quel point les critères utilisés pour définir la maturité vocationnelle demeurent passablement constants d'une théorie à l'autre, concluent que seules les méthodes utilisées pour mesurer cette maturité diffèrent (p. 102).

1. A la suite de Pelletier et al (1974), nous avons opté pour le qualificatif «vocationnel» car le terme «professionnel» est déjà utilisé pour décrire un enseignement technique et spécialisé.

D'un autre côté, si nous examinons les notions sous-jacentes au concept de développement vocationnel, nous avons alors un peu plus de lumière sur ce que pourrait être la finalité de l'orientation. Ainsi, Havighurst (1964) et surtout Pelletier (1974) fournissent en détail les tâches, les habiletés et les attitudes spécifiques à chaque stade du développement vocationnel. Mais comme ce dernier est lui aussi défini généralement à partir d'un modèle de prise de décision, les études sur le développement conduisent vers ce que nous pourrions appeler la finalité de l'intervention en orientation, et non vers la finalité de l'orientation même. A moins, bien sûr, que nous considérions les stades ultimes proposés par ces théories . . .

Ainsi, pour Tiedeman (1963, 1972), le stade ultime du développement vocationnel est l'intégration, ce qui implique d'une part une perception plus objective et critique du potentiel de chaque partie (i.e. l'individu et l'environnement) et d'autre part, un compromis toujours à renouveler entre ces parties. Pour ce qui est de Havighurst (1964), le stade final assure à l'individu une meilleure identité comme travailleur, c'est-à-dire avoir développé des relations humaines nouvelles et plus matures, avoir clarifié son identité sexuelle, ses valeurs, sa morale sociale, être parvenu à l'autonomie économique et sociale, et enfin, être productif et mobile. Pour leur part, Pelletier, Noiseaux et Bujold parlent «d'autonomie dans la perspective d'auto-actualisation, de fidélité à soi-même et de réponses satisfaisantes aux attentes et pressions de soi et de son environnement» (Noiseux, 1979, pp. 2-11).

Donc, tout indique que la finalité du développement vocationnel pourrait se résumer dans les objectifs suivants:

- la prise en charge satisfaisante de soi comme travailleur,
- l'engagement personnel et social dans un projet productif, telle sa carrière,
- l'intégration des diverses composantes (soi, milieu, affectivité, etc.) dans une prise de décision par rapport à un avenir.

Il va de soi que de tels objectifs dépassent l'acte d'orientation, à proprement parler, comme l'a souligné récemment Mosher (1979). Par exemple, «l'intégration des diverses composantes» nécessite une structure intellectuelle adéquate, ou encore il y a de fortes chances que «la prise en charge satisfaisante comme travailleur» soit intimement reliée à la prise en charge de soi comme être humain. C'est pourquoi nous essaierons de définir maintenant quel serait le cadre plus large qui pourrait chapeauter en quelque sorte l'orientation scolaire et professionnelle. Et comme chacun des objectifs ci-haut mentionnés, est caractérisé par une action impliquant directement la personne en démarches d'orientation, il semble donc opportun d'examiner de plus près quelle et comment une théorie de la personnalité serait la plus apte à intégrer, avec tous son dynamisme, l'orientation scolaire et professionnelle.

2. UNE THÉORIE DE LA PERSONNALITÉ

Tout ce qui vient d'être écrit au sujet des théories d'orientation pourrait s'appliquer aux théories de la personnalité. Après une étude poussée, Loevinger (1976) remarque que les théories existantes sur la personne sont généralement, ou trop descriptives, ou trop restreintes, ce qui a pour effet de fournir très peu d'éclairage sur les structures sous-jacentes à la personnalité, rendant leur application en intervention pratiquement inaccessible. Par exemple, la théorie de Gesell (1965) est de celles-là (trop descriptives) alors que la théorie de Foa (1974) se classe parmi ces dernières (trop restreintes). Loevinger a donc tenté d'une part de redéfinir le concept de personnalité, utilisant le terme «égo», et d'autre part d'établir les points communs entre les différentes théories pour enfin développer, après plus de vingt ans de recherche, une théorie cognitivo-développementale de l'égo. Dans cette théorie, chacun des stades du développement de l'égo est défini en termes de caractère, de styles interpersonnels, de préoccupations conscientes et de styles cognitifs comme l'indique le tableau I. Comme notre objectif est de situer «la maturité voca-

tionnelle» quelque part dans ces stades, assumant que la chose est possible, voyons donc comment Loevinger décrit chacun de ces stades.

2.1 Développement de l'égo selon Loevinger

Les principaux concepts, et plus particulièrement les stades du développement de l'égo ayant été décrits au chapitre I, nous nous limiterons donc à l'identification des préoccupations vocationnelles des individus selons les stades comme le démontre le tableau II.

L'évolution de l'orientation à travers les stades tend vers l'internalisation et la complexification, reproduisant ainsi dans l'ensemble les caractéristiques des styles cognitifs (voir tableau II). Mais par rapport aux écrits de Loevinger, nous ne trouvons guère plus sur l'aspect vocationnel, et par conséquent beaucoup reste à faire. Il faut cependant ajouter avec Mosher (1979) qu'il s'agit là d'une théorie de la personnalité qui n'a pas son pareil en termes de rigueur scientifique et de cohérence. Or, si le développement vocationnel aboutit à une finalité qui dépasse les «prises de décision» mais demeure pour autant une réalité psychosociale, nous pouvons donc nous demander où se situe le développement vocationnel par rapport au développement de l'égo.

3. LE DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL: UNE FACETTE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉGO

Toute tentative de rapprocher les stades de Loevinger avec les stades du développement vocationnel actuellement offert par les écrits conduit à une impasse. Bien sûr, par exemple, Havighurst parle d'identification à des personnes chères (sorte de symbiose) ou de développement d'une identité (i.e. prise de conscience), mais l'exercice s'arrête à une intéressante juxtaposition de termes, sans plus, car les stades vocationnels proposés ne sont que descriptifs, sans référence aux

changements structuraux impliqués. Plus récemment heureusement, des efforts furent amorcés afin de définir les structures cognitives propres à chacun des stades du développement vocationnel (à titre d'exemple, Knefelkamp (1976) et Bégin (1978). Mais cette tâche sera ardue et longue car tout est à faire.

Dans l'immédiat cependant, un parallèle fort intéressant peut se faire entre ce que les auteurs ont défini comme étant la finalité de l'orientation, c'est-à-dire leurs stades terminaux du développement vocationnel, que nous avons résumés en première partie et le stade «consciencieux» proposé par Loevinger. Dans les deux cas, nous retrouvons des expressions telles que: attitude, auto-critique, consistance, respect et responsabilité envers soi et autrui, satisfaction des besoins fondamentaux, interaction réaliste avec les autres et son environnement, habileté de synthèse et d'évaluation et flexibilité (mobilité). De plus, il est de coutume en orientation de parler d'un bon choix en orientation comme étant un choix consciencieux, c'est-à-dire un choix qui n'est pas le fruit du hasard ou de la manipulation, mais surtout le fruit, premièrement d'une **exploration** approfondie, en d'autres mots, d'une «préoccupation consciente et différenciée» de soi et de son environnement, deuxièmement, d'une **cristallisation** exigeant un style cognitif suffisamment «complexe et abstrait pour pouvoir catégoriser (regrouper)» les informations obtenues lors de l'exploration; troisièmement, d'une **spécification** par laquelle un choix est fait, exigeant du même coup un contrôle hiérarchique où les conséquences de ce choix sont évaluées et «les pulsions libérées après avoir considéré leurs effets à long terme», et enfin d'une **réalisation** qui ne peut se faire sans «l'interaction responsable avec les autres». Ici encore, nous constatons les nombreux points communs existant entre ce qui est décrit comme un bon choix d'orientation - un choix mature - et le stade consciencieux de Loevinger et afin de mettre en évidence ce parallèle, les phrases charnières furent mises entre guillemets. En d'autres termes, même si les quatre étapes que nous venons de décrire correspondent aux étapes d'une prise de décision, les qualités requises pour chaque étape afin de

TABLEAU I

LES STADES DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉGO

Stades	Codes	Echelle	Contrôle des impulsions et développement du caractère
Pré-social			
Symbiotique	I.1	1	
Impulsif	I.2	2	Impulsif, peur des représailles
Auto-protecteur	Delta Δ/3	3 4	Peur d'être pris en défaut, accuse les autres, opportuniste
Conformiste	I.3	5	Se conforme aux règlements, honte et culpabilité lorsque viole les règlements
Consciencieux conformiste		6	Différencie les normes et les buts
Consciencieux	I.4	7	Standards auto-évalués, auto-critique, culpabilité pour conséquences, objectifs à long terme
Individualiste	I.4/5	8	Ajouter*: respect pour l'individualité
Autonome	I.5	9	Ajouter*: affronte ses conflits internes, tolérance
Intégré	I.6	10	Ajouter*: réconciliation des conflits internes, renoncement de l'inatteignable

* «Ajouter» ces éléments à la définition antérieure.

N. B.: Ce tableau est une traduction de celui de Loevinger dont elle a revisé la traduction en août 1980. En dépit de ses réticences, nous y avons incorporé, à titre de références, les codes et échelles afin de rendre plus compréhensibles les

SELON LA THÉORIE DE LOEVINGER

Styles interpersonnels	Préoccupations conscientes	Styles cognitifs
Autistique Symbiotique Recevant, dépendant, exploiteur	Soi vs non-soi Ressentis physiques cf. sexuels et agressifs	Stéréotypes confusion conceptuelle
Méfiant, manipulateur	Auto-protection, plus préoccupé par choses que par relations, et par le contrôle de ou par les gens	
Appartenance, gentillesse superficielle	Apparence, acceptation sociale, sentiments superficiels	Simplicité conceptuelle de stéréotype
Conscient de soi par rapport au groupe, aidant	Adaptation, problèmes, raisons, opportunités (vague)	Multiplicité
Relations interpersonnelles intensives, responsables et mutuelles; intérêt pour la communication en soi	Sentiments différenciés actions justifiées, respect de soi, rendement, traits, expressivité	Complexité conceptuelle, idée de regrouper
Dépendance est un problème affectif	Développement, problèmes sociaux, distingue vie intérieure de vie extérieure	Ajouter: distingue moyens de finalité
Respect pour autonomie et inter-dépendance	Exprime intensément sentiments, intégration des raisons physio-psychologiques, conception de son rôle auto-développement dans son environnement	Capacité conceptuelle raffinée, synthèse, tolérance de l'ambiguïté, vision globale, objectivité
Jouit de son individualité	Ajouter: identité	

données statistiques du texte. Ses réticences proviennent du fait, d'une part que les codes peuvent être perçus par certains comme des numéros de stades réduisant du même coup les possibilités de révision et d'autre part, parce que les codes ne sont pas encore stabilisés, versent donc d'un texte à l'autre.

TABLEAU II

L'ÉGO ET LE DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL

STADES	ORIENTATION
Symbiotique	Nul
Impulsif	Se projette dans les rôles via le jeu
Auto-protecteur	Ne voit aucune valeur dans le travail Cherche de l'argent sans douleur
Conformiste	S'oriente en cherchant à plaire et conserver ses amis
Consciencieux-conformiste	Reproduit les rôles traditionnels et classiques mais s'interroge
Consciencieux	Choisit à partir de ses propres réalités
Individualiste	Saisit les complexités des choix et situations

réaliser un bon choix s'apparentent bien aux différentes dimensions du stade «consciencieux» (cf. tableau II.

Il s'agit là, bien sûr, d'une déduction logique, mais quoiqu'il en soit, cela nous conduit à formuler l'hypothèse que le développement vocationnel correspond ou aboutit au stade consciencieux (I-4) de Loevinger, ou en d'autres mots, que le développement vocationnel s'emboîte dans la grande dynamique évolutive de l'égo. Les résultats qui suivent semblent confirmer cette hypothèse.

4. L'EXPÉRIMENTATION

Dans le but d'étudier les effets généralisateurs d'un programme d'orientation, nous avons récemment comparé deux groupes de secondaire IV: le premier a reçu un programme d'orientation de 45 heures réparties sur un semestre, alors que le second qui ne reçut aucun traitement d'orientation, fut utilisé à titre de groupe contrôle. Dans les deux cas,

les élèves furent libres de participer à l'expérimentation. Les deux groupes furent évalués en pré-test et en post-test en terme de maturité vocationnelle selon l'**Inventaire de développement professionnel** (IDP) de Crites[2] et de développement de l'égo selon **Le test de phrases à compléter** de Loevinger, l'objectif étant précisément de voir à quel point un programme d'orientation peut influencer le développement de l'égo. De plus, comme le dit programme était basé sur une approche conceptuelle[3], le développement intellectuel fut également mesuré grâce aux **Test d'opérations formelles** de Longeot. (c.f. chapitre III).

Enfin, les groupes n'ayant pas été choisis au hasard, il devenait essentiel de les parer au moins sur les variables reconnues dans les écrits comme ayant le plus d'impact sur le développement, c'est-à-dire: le sexe, l'âge, l'intelligence et le statut socio-économique[4]. L'intelligence fut mesurée à l'aide de l'**Otis-Ottawa** tandis que le statut socio-économique (SSE) fut défini grâce au **Socio-economic Scale of Occupation** de Warner. Comme l'indique le tableau II, un rapport t révéla une différence significative pour l'âge seulement. Considérant d'une part, que cette différence était de fait moins que une année (i.e. 196.44 - 188.66 = 7.78 mois), considérant d'autre part que les deux groupes étaient du même niveau académique (secondaire IV), ce qui, selon Pelletier (1971), représente un meilleur indice d'homogénéité que l'âge dans les recher-

2. L'Inventaire de développement professionnel est une traduction française du Career Maturity Inventory de Crites, qui fut d'abord traduit par Perron, puis adapté par Pelletier et al. Il est à noter que le test porte dans son titre original le qualificatif «maturity» et le qualificatif «development».

3. Succinctement décrit, ce programme était composé de quatorze concepts auxquels furent greffés des items d'information provenant des programmes traditionnels d'ISEP. Chaque cours consistait à créer à l'aide d'activités, de mini-environnements d'apprentissage inspirés des concepts. Enfin, chaque concept fut «exploré» comme une réalité en soi, dans le groupe d'apprentissage et dans le milieu.

4. Nous tenons à remercier le professeur D. Ajar de l'Université de Montréal pour son assistance dans l'élaboration de cette recherche.

TABLEAU III

Age, sexe, Q.I. et SEE pour les deux groupes

Variables		Groupe E	Groupe C	F (p	.05)	t (p > .05)		d.l.	
N		18	14						
Sexe		9F, 9H	8F, 6H						
Age	M	196.44	188.66			2.57	68*	30	S
	ET	10.55	6.68	2.47	2.35*				S
Q.I.	M	101.78	103.50			.36	2.04	30	N.S.
	ET	13.64	13.71	1.01	2.35				N.S.
SSE**	M	4.39	3.71			1.28	2.04	30	N.S.
	ET	1.37	1.58	1.33	2.35				S

* Le t théorique fut utilisé parce que S²E ≠ S²C (Dayhaw, 1969)

** Scores inversement proportionnels au SSE

ches développementales, il fut décidé de traiter avec réserve les deux groupes comme semblables.

5. LES RÉSULTATS

Afin de bien faire ressortir la problématique énoncée antérieurement, nous présentons d'abord les résultats obtenus sur le test **Phrases à compléter** dont l'objectif était de mesurer le développement de l'égo.

5.1 Développement de l'égo

Il ressort qu'un programme d'orientation d'une durée de 45 heures réparties sur un semestre a eu un impact significatif (à p. 01) sur le développement de l'égo d'un groupe d'adolescents de secondaire IV[5] (pré-test - post-test). En effet, le groupe est passé du stade «conformiste» (I-3) au stade conformiste-consciencieux (I-3/4), ce qui représente, sur une échelle de dix points (revoir tableau I), un gain de 40% d'un point, alors que le groupe contrôle, qui n'avait reçu aucun

5. L'expérience fut réalisée à l'école polyvalente Jacques Rousseau de Longueuil sous l'aimable «marrainage» de Céline Tessier, c.o., que nous tenons à remercier, ainsi que tous les élèves qui ont participé à cette recherche.

traitement, ne fit qu'un gain de 20% d'un point (cf. tableau IV), non significatif, attribuable au développement régulier. De plus, lorsque les treize élèves qui ont participé à plus de 80% des rencontres (car de fait, ce sont les effets d'un programme qui furent mesurés) sont examinés de plus près, la différence entre les groupes passe de 27% à 77% d'un point (cf. tableau V) et devient significatif par rapport au groupe contrôle.

TABLEAU IV

Résultats au test de Loevinger comparant le post test au pré test pour chacun des groupes selon le Wilcoxon

(p. unidirectionnel)

Groupes	N	M	Gain en % de point	SD	t		P
E	18	pré 5.22*	40%	1.12	15.5	21	.01 S
		post 6.61		1.54			
C	14	pré 4.14*	20%	1.65	19.5	8	.05 NS
		post 4.36		1.64			

* Comme l'indique le tableau IV ci-dessous, aucune différence significative ne fut trouvée entre les groupes C et E, groupe de 13 inclus au pré test.

TABLEAU V

Comparaisons des groupes au pré test et au post test sur le test «Phrases à compléter» de Loevinger selon le Kolmogorov Smirnov (unidirectionnel)

Groupes	N	Pré test	K_D	p .05	Post test	K_D	p .05	Différence
E	18	5.18	7	14* N.S.	5.33	7	13* N.S.	25%
C	14	6.70	4	14* N.S.	7.28	7	13* S.	77%
«13s»**	13							

* N Statistique

** Sous-groupe formé des élèves qui ont participé à plus de 80% des rencontres.

5.2 Développement vocationnel

Quant au développement vocationnel, que ce soit pour
groupe expérimental ou pour le groupe contrôle, comme l'in
que le tableau VI, aucun changement significatif sur l'**Inve**
taire de développement professionnel ne fut atteint
dépit de six mois de maturation, et plus spécifiquement da
le cas du groupe expérimental, en dépit de 45 heures de trai
ment et de gains significatifs sur l'échelle de développeme
de l'égo.

TABLEAU VI

Moyennes et écarts (E.T.) au pré-test et au post test sur l'Inventaire de développement professionnel de Crites

	Pré test			Post test		
Groupe	N	M	E.T.	N	M	E.T
E	18	23.17	2.59	18	23.17	3.2
C	14	21.71	3.00	14	20.50	3.2

Une analyse de variance a d'ailleurs confirmé ce n
changement et est reportée au tableau VI.

TABLEAU VII

Analyse de variances pour l'Inventaire de développement professionnel de Crites

Source	d.l.	SC	F	p	05
inter	1	2.26	.308	N.S.	
intra	29	212.48			

Pourtant, nous venons tout juste de faire rapport de gains en développement de l'égo, fort significatifs dans le cas du groupe expérimental. Nous pouvons alors nous demander s'il s'agissait bien d'un programme d'orientation ou simplement d'une sorte de programme de développement de l'égo pur et simple.

Pour répondre à cette question, considérons les résultats d'un questionnaire portant sur le degré d'obtention des objectifs du cours, et qui fut complété une semaine avant la fin du programme. Dix-sept des dix-huit élèves y répondirent après avoir été fortement invités à être francs, car leurs réponses serviraient à améliorer le programme. Pour faciliter l'analyse, les résultats sont transposés en pourcentage et présentés dans le tableau VIII.

Nous constatons d'abord que les objectifs proposés étaient fort compatibles avec ceux définis dans la majorité des programmes d'orientation, à savoir: la connaissance de soi, la connaissance des milieux scolaire et professionnel et le développement d'habiletés et d'attitudes touchant la prise de décision, et donc que le programme expérimental était bien, du point de vue des objectifs, un programme d'orientation. Ensuite, si nous considérons les deux catégories de réponses affirmatives «beaucoup» et «plus que prévu» du questionnaire (même si la catégorie «un peu» pourrait être considérée comme positive[6]), il ressort que le programme a bien aidé les élèves à mieux se connaître (65% et 60% aux questions 1 et 2) et que, concernant l'interaction avec l'environnement lors du choix d'un métier (questions 3, 4 et 6), les réponses affirmatives varient entre 33% et 40%. A cause du programme, 76% des élèves se préoccupent davantage de leurs besoins lors d'un choix (question 5) et 65% ont une meilleure idée concernant leur «plan de vie» (question 7). Nous pouvons donc

6. Il appert que le questionnaire aurait dû inclure dans ses alternatives une réponse complètement neutre afin de distribuer également les choix de réponses, c'est à dire deux négatives et deux positives.

5.2 Développement vocationnel

Quant au développement vocationnel, que ce soit pour le groupe expérimental ou pour le groupe contrôle, comme l'indique le tableau VI, aucun changement significatif sur l'**Inventaire de développement professionnel** ne fut atteint en dépit de six mois de maturation, et plus spécifiquement dans le cas du groupe expérimental, en dépit de 45 heures de traitement et de gains significatifs sur l'échelle de développement de l'égo.

TABLEAU VI

Moyennes et écarts (E.T.) au pré-test et au post-test sur l'Inventaire de développement professionnel de Crites

	Pré-test			Post-test		
Groupe	N	M	E.T.	N	M	E.T.
E	18	23.17	2.59	18	23.17	3.28
C	14	21.71	3.00	14	20.50	3.26

Une analyse de variance a d'ailleurs confirmé ce non-changement et est reportée au tableau VI.

TABLEAU VII

Analyse de variances pour l'Inventaire de développement professionnel de Crites

Source	d.l.	SC	F	p. 05
inter	1	2.26	.308	N.S.
intra	29	212.48		

Pourtant, nous venons tout juste de faire rapport de gains en développement de l'égo, fort significatifs dans le cas du groupe expérimental. Nous pouvons alors nous demander s'il s'agissait bien d'un programme d'orientation ou simplement d'une sorte de programme de développement de l'égo pur et simple.

Pour répondre à cette question, considérons les résultats d'un questionnaire portant sur le degré d'obtention des objectifs du cours, et qui fut complété une semaine avant la fin du programme. Dix-sept des dix-huit élèves y répondirent après avoir été fortement invités à être francs, car leurs réponses serviraient à améliorer le programme. Pour faciliter l'analyse, les résultats sont transposés en pourcentage et présentés dans le tableau VIII.

Nous constatons d'abord que les objectifs proposés étaient fort compatibles avec ceux définis dans la majorité des programmes d'orientation, à savoir: la connaissance de soi, la connaissance des milieux scolaire et professionnel et le développement d'habiletés et d'attitudes touchant la prise de décision, et donc que le programme expérimental était bien, du point de vue des objectifs, un programme d'orientation. Ensuite, si nous considérons les deux catégories de réponses affirmatives «beaucoup» et «plus que prévu» du questionnaire (même si la catégorie «un peu» pourrait être considérée comme positive[6]), il ressort que le programme a bien aidé les élèves à mieux se connaître (65% et 60% aux questions 1 et 2) et que, concernant l'interaction avec l'environnement lors du choix d'un métier (questions 3, 4 et 6), les réponses affirmatives varient entre 33% et 40%. A cause du programme, 76% des élèves se préoccupent davantage de leurs besoins lors d'un choix (question 5) et 65% ont une meilleure idée concernant leur «plan de vie» (question 7). Nous pouvons donc

6. Il appert que le questionnaire aurait dû inclure dans ses alternatives une réponse complètement neutre afin de distribuer également les choix de réponses, c'est-à-dire deux négatives et deux positives.

TABLEAU VIII

Degré de réalisation des objectifs du programme

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Plus que prévu
1. Selon moi, le programme m'a permis de mieux me connaître	11.8%	23.5%*	47.0%	17.6%
2. Je pense que le programme m'a permis de mieux connaître mon milieu	11.8%	29.4%	53.0%	5.8%
3. Grâce au programme, j'utilise mieux mon milieu, mes contacts sont meilleurs	17.9%	41.1%	29.4%	11.8%
4. Selon moi, suite au programme, ma façon de prendre des décisions a changé	11.8%	53.0%	17.6%	17.6%
5. Maintenant, lorsque je prends une décision, je respecte plus mes besoins, mes aptitudes et mes valeurs	11.8%	11.8%	76.5%	
6. Le programme m'a aidé(e) à mieux définir mon avenir	29.4%	29.4%	23.5%	17.6%
7. Suite au programme, j'ai l'impression de savoir un peu plus qui je suis et ce que je désire faire de ma vie	17.6%	17.6%	58.8%	5.8%

* Le plus haut résultat (le modèle est souligné d'un trait continu alors que celui qui s'en rapproche le plus est souligné d'un trait pointillé.

dire que le programme expérimental a également, de par son contenu et sa méthodologie, assez bien réalisé les objectifs d'orientation et stimulé un mouvement vers la maturité vocationnelle.

Comment alors expliquer que l'inventaire IDP n'a pas détecté ce mouvement, ni par rapport au pré-test, ni par rapport au groupe contrôle?

Une première réponse est que le IDP n'était pas adéquat. Une étude récente de Hanna et Neely (1978), non publiée au moment de l'expérimentation, semble confirmer cette réponse. Suite à une révision de plusieurs recherches où le IDP fut utilisé, ces auteurs conclurent que cet inventaire n'était pas fiable et qu'ils «entertain grave doubts that the demonstrated reliability of the C.M.I./AS (i.e. IDP) is sufficient to warrant its use in assessing individual examinees» (Hanna & Neely, 1978, p. 116).

D'autre part, quoique cette conclusion de Hanna et Neely soit fort troublante, nous ne pouvons nier que le IDP est le produit de plus de vingt ans de recherche de la part de Crites et de ses associées, ce qui a fait dire à plus d'un, dont Super (1974) et Pelletier (1977), que le IDP représente actuellement l'une des meilleures mesures en orientation. Avant que d'autres études viennent reconfirmer les conclusions de Hanna et Neely, nous pouvons aussi assumer que dans notre recherche, il y a bien eu un mouvement vers la maturité vocationnelle (cf. les résultats du questionnaire) mais pas assez pour arriver à la maturité vocationnelle. Il ne faut pas oublier que le titre original anglais de l'IDP est Career Maturity Inventory, donc réfère à la maturité et non au développement.

De fait, l'hypothèse émise antérieurement dans cet article, à l'effet que la maturité «absolue» du développement vocationnel ne peut s'atteindre qu'au stade I-4 de l'échelle loevingérienne, semble se confirmer, du moins pour autant que l'inventaire vocationnel est adéquat. En effet, en ce qui a trait au développement de l'égo, les deux groupes ont enregistré des gains. Mais ces gains n'ont permis aux élèves d'atteindre que les stades I-3/4 (pour le groupe expérimental) et I-3 (groupe contrôle), alors que selon notre hypothèse, la «maturité vocationnelle» correspond au stade I-4 du développement de l'égo, donc ce qui, pour les deux groupes d'ailleurs,

expliquerait le manque de changement sur l'échelle vocationnelle (IDP). Avant d'arriver à une plus grande certitude par rapport à cette hypothèse, c'est-à-dire que la maturité vocationnelle n'est atteignable qu'au stade I-4 de l'égo, il serait nécessaire, ou bien de mesurer en égo un échantillon ayant déjà la «maturité vocationnelle» ou encore, de mesurer en développement vocationnel (IDP ?) un échantillon du stade I-4 de Loevinger.

CONCLUSION

Nous ne sommes donc pas encore en mesure d'élucider scientifiquement la relation orientation-égo. Erickson (1978) prétent que le développement intellectuel précède le développement de l'égo, et que ce dernier, à son tour, précède le développement moral. Dans ce contexte, où se situerait le développement vocationnel? Pour répondre à cette question, il faudrait d'abord résoudre l'ambiguité face à la mesure vocationnelle et ensuite, procéder à une analyse hiérarchique (Scalogram Analysis), ce qui n'est pas une mince tâche.

Quant à la question de désirabilité sociale, elle est pertinente, compte tenu que le programme de 45 heures a permis à plusieurs élèves d'établir des contacts profonds avec le moniteur-chercheur. Cependant, l'effet de désirabilité semble être contrecarré, dû au fait que les élèves sont passés du stade «conformiste» (I-3) au stade conformiste-consciencieux (I-3/4), c'est-à-dire à un stade où précisément, l'individu ne cherche plus à rendre ses actes conformes à une désirabilité sociale externe de lui-même, mais bien plutôt à une désirabilité interne. Nous pouvons même dire que le gain réalisé est d'autant plus significatif que les élèves du groupe expérimental ont dû vaincre une double désirabilité externe (i.e. celle du chercheur comme celle de la société).

Cependant, en tenant compte de la nature «quasi scientifique» (i.e. groupes pairés et non choisis au hasard) de cette recherche, et des dimensions restreintes de l'échantillon, si nous en jugeons par la présente recherche, nous pouvons conclure qu'un programme d'orientation scolaire et professionnelle tel que celui utilisé ici (Limoges, 1979), est un stimulant important de développement de l'égo et qu'il semble donc possible de considérer le développement vocationnel comme étant une facette du développement psychologique. Dans ce cas, toute intervention d'orientation serait de fait, une intervention en éducation psychologique. Vaillant (1977), suite à quatre décennies de relances auprès de 268 hommes, présente un éloquent témoignage en ce sens.

Poussant un peu plus loin ce raisonnement, il fut démontré que les adolescents sont soucieux de leur avenir et de leur orientation alors que les questions purement psychologiques, dans l'ensemble, les rejoignent moins ou plus tard (White, 1977). En conséquence, nous suggérons que les programmes d'orientation ne soient pas seulement considérés comme importants en soi, mais encore comme un «prétexte» fort valable pour stimuler le développement psychologique. Ce sont tous les individus, aussi bien que la société, qui en profiteront.

* Adaptation d'un texte publié dans la **Revue des sciences de l'éducation**, vol. VI, n° 1, 1980. Le tableau I présente des modifications majeures. A noter, que dans cet article, le terme égo est utilisé pour décrire le Moi.

CHAPITRE VII

APPLICATION DE LA THÉORIE DU DÉVELOPPEMENT DU MOI EN SCIENCES INFIRMIÈRES

Denise Paul

La profession d'infirmière a subi au cours de la dernière décennie, une évolution marquée vers une plus grande autonomie face à d'autres professions dont elle était plus ou moins dépendante auparavant. Ces changements au niveau de la profession ont nécessité des changements au niveau de la façon d'être des infirmières qui ont dû évoluer d'un mode d'être de type conformiste vers un mode d'être beaucoup plus autonome (Paul 1980).

Par voie de conséquences, la formation des infirmières a dû être repensée de façon à promouvoir davantage les nouvelles attitudes requises des infirmières qui acceptent de relever le défi provoqué par l'évolution de leur profession. C'est ainsi qu'en septembre 1978, débutait à l'Université de Sherbrooke un programme de baccalauréat en Sciences Infirmières s'adressant à une population d'infirmières adultes. Une des particularités de ce programme est de miser sur la capacité de l'étudiante adulte de prendre en charge son éducation et à faire preuve d'autonomie dans son apprentissage. Cette philosophie de l'éducation qui, à première vue, semble congruente avec le défi professionnel rejoint d'autre part, une philosophie des soins infirmiers préconisant la prise en charge par le client de sa santé.

Mais s'il semble opportun à première vue de viser de tels objectifs, peut-être serait-il souhaitable de s'assurer que ces objectifs sont compatibles avec le niveau de développement personnel atteint à la fois par ces étudiantes et ces clients. Autrement, le risque encouru est que le message ne se rende pas au récepteur, n'étant adapté ni au langage ni à la

compréhension de ce dernier. Or, jusqu'à ce jour, peu de données ont été recueillies relativement au niveau de développement personnel des infirmières. Cette lacune n'est en rien spécifique à la formation des infirmières mais rejoint tout le secteur de l'éducation des adultes.

En effet, Riverin-Simard (1980) après une revue des écrits en ce domaine conclut que: «Parmi les études relatives à l'éducation des adultes, aucune n'est basée sur les schémas théoriques de la psychologie développementale pour étudier le phénomène de l'éducation permanente» (p. 53).

Pour sa part, après s'être pendant longtemps réservée aux périodes de l'enfance et de l'adolescence, la psychologie développementale se tourne maintenant et de plus en plus vers l'adulte, témoin les travaux de Levinson et al (1978), Sheehy (1977) et plus près de nous Riverin-Simard (1980).

Il faut cependant admettre que les recherches en ce domaine n'en sont qu'à leur début et ce n'est qu'après un certain nombre d'années que les données d'ordre longitudinal pourront confirmer ou infirmer les théories élaborées.

C'est dans cette perspective de cueillette de nouvelles données que s'inscrit la recherche présente dont le but est d'étudier le niveau de développement personnel de même que l'effet d'un programme destiné à stimuler le niveau d'autonomie chez les infirmières.

Utilisant le modèle du développement du Moi de Loevinger (1970, 1976), l'auteur a vérifié s'il était possible d'observer une progression des étudiantes sur l'échelle de développement du Moi.

L'échantillon était composé de 21 étudiantes inscrites au baccalauréat en Sciences Infirmières de l'Université de Sherbrooke. Ce nombre de 21 comprend la population totale des étudiantes de 2ème année inscrites à temps plein dans le programme pour la période allant de janvier 1979 à mars 1980.

L'âge des étudiantes se situait entre 22 et 40 ans, avec une moyenne de 29 ans. Leur expérience à titre d'infirmière variait de quelques mois à près de 20 ans. 19 étaient de sexe féminin. On a donc ici une population adulte à prédominance féminine se situant autour de la phase transitionnelle de 30 ans décrites par Levinson (1978).

Avant de faire l'étude des résultats obtenus par les étudiantes sur l'échelle de Loevinger, il serait pertinent d'ajouter ici un mot au sujet de la fiabilité du système de correction. Afin d'assurer cette fiabilité, les deux scoreurs ont pour chaque épreuve établi des coefficients de corrélation au sujet de l'accord entre leurs scores. Pour ce faire, l'ensemble des réponses de la première et de la deuxième épreuve ont été mélangées et réparties au hasard de façon à ce que les juges ignorent s'il s'agissait du pré ou du post test. Le coefficient de corrélation de Pearson était r. = 0.81. Pour la troisième épreuve, ce coefficient fut de r. = 0.82. Ces coefficients reflètent la qualité du système de correction de Loevinger si l'on considère que les réponses étaient en français alors que la clé de correction est en anglais et que les scoreurs devaient effectuer mentalement la traduction de chaque réponse.

Le schéma de recherche fut le suivant: les 21 étudiantes ont subi le test en janvier 1979, mars 1979 et mars 1980, alors qu'elles suivaient à temps plein tout au long de ces épreuves, le programme de baccalauréat en Sciences Infirmières.

On retrouve au tableau I les résultats obtenus par ces étudiantes au test de développement du Moi basé sur une échelle de 10 points pour chaque période où le test leur fut administré. Tel que mentionné précédemment, chacun des points correspond à un stade ou sous-stade: 6 (consciencieux-conformiste), 7 (consciencieux), 8 (individualiste).

Ces données peuvent se comparer aux données obtenus par Loevinger elle-même au moment de la validation de son instrument.

TABLEAU I

Comparaison des moyennes et écarts types des résultats obtenus au test de Phrases à compléter à 3 intervalles différents

	Nombre	Moyenne	Ecart type
Pré-test	21	6.52	0.60
Post-test	21	6.09	0.99
Suivi à 1 an d'intervalle	21	6.71	0.71

En effet, Loevinger (1970) rapporte qu'à l'intérieur d'un échantillon composé de 52 infirmières graduées, 51 étudiantes en service social et 3 aspirantes mères adoptives, la moyenne obtenue fut de 6.21, ce qui ne traduit pas de différence significative avec les moyennes de 6.52 et 6.09 obtenues dans la présente étude au cours du pré-test et du post-test.

On remarquera en outre que la moyenne du post-test (6.09) est inférieure à la moyenne du pré-test (6.52). Ceci s'explique par la courte durée de l'intervalle de 8 semaines qui séparait les deux étapes. Sullivan (1978) explique ce phénomène régressif par le manque d'intérêt suscité par la répétition rapprochée du test. On notera ici par ailleurs la stabilité du test en comparant les résultats obtenus en janvier 1979 et en mars 1980 (intervalle de 14 mois) à l'aide du test de Wilcoxon. Les résultats apparaissent au tableau II.

Comme on le note au tableau II, il n'y a pas de différence significative telle que mesurée par le test de Wilcoxon entre les résultats de janvier 1979 et mars 1980. On peut donc conclure à une très grande stabilité du test sur une période aussi longue que 14 mois.

On retrouve par ailleurs au tableau III, la répartition des étudiantes selon les stades de développement du Moi aux trois intervalles de l'épreuve. Comme on le voit, si l'on compare les résultats obtenus en janvier 1979 à ceux obtenus en mars 1980, on peut noter une tendance marquée, quoique non significative statistiquement à l'évolution des étudiantes du stade conformiste / consciencieux vers le stade individualiste.

TABLEAU II

Etude du niveau de significativité de la différence entre les résultats obtenus en janvier 1979 et en mars 1980 à l'aide du Test de Wilcoxon

Etudiants	Janvier 1979	Mars 1980	d	Rang du signe le moins fréquent
1	6	6		
2	6	7	+ 1	
3	6	6		
4	7	7		
5	7	6	- 1	4.25
6	7	7		
7	6	6		
8	6	6		
9	6	6		
10	6	6		
11	8	7	- 1	4.25
12	7	7		
13	7	8	+ 1	
14	7	7		
15	6	6		
16	6	7	+ 1	
17	7	7		
18	6	6		
19	7	8	+ 1	
20	7	8	+ 1	
21	6	7	+ 1	
	N = 8	T = 8.50	N.S.	

TABLEAU III

Répartition des résultats des étudiants selon les stades de développement du Moi aux trois intervalles de l'épreuve

Stade / Groupe	Auto protecteur	Conformiste	Conformiste consciencieux	Conscien cieux	Individualiste
Pré-test janvier 1979			11	9	1
Post-test	2	0	12	7	
Suivi mars 1980			9	9	3

Or, ce changement dont nous percevons la tendance ici, permet à l'individu (tel que mentionné au chapitre décrivant la théorie) d'accéder à l'intériorisation de ses normes et à l'émergence des principaux éléments de la conscience adulte tels les objectifs à long terme et les normes auto-évaluées.

Nous nous souviendrons ici que notre échantillon se compose exclusivement d'infirmières qui font face présentement à un nouveau défi professionnel soit celui de l'exercice autonome de leur profession. Ce défi ne requiert-il pas certains prérequis personnels se situant au minimum au stade consciencieux?

En effet, si tel que mentionné dans un article précédent (Paul, 1980), l'infirmière ne peut plus se contenter d'exécuter les ordres de quelqu'autre professionnel mais doit maintenant agir de façon autonome et prendre des décisions basées sur sa propre évaluation et répondre elle-même de la qualité et des conséquences des actes qu'elle pose, ne doit-elle pas elle-même au départ posséder cette capacité d'analyse autocritique qui est le propre de l'individu se situant au stade consciencieux ou à un stade plus avancé?

Ainsi la théorie de Loevinger permet d'opérationnaliser et de situer sur un continuum développemental, les changements vécus actuellement à l'intérieur de la profession d'infirmières. Il est intéressant dans ce contexte de noter la tendance à l'évolution chez les étudiants de notre échantillon. Il faut toutefois ici être conscient des limites dues à la petite taille de l'échantillon en regard de la généralisation des résultats.

C'est pourquoi, tel que mentionné dans un article précédent (Paul, 1980), il serait intéressant de reprendre cette étude avec des populations plus grandes d'infirmières et dans des contextes plus variés, et de tenter de répondre à des questions telles que:

- Est-ce que les infirmières qui choisissent tel ou tel secteur donné se situent à des stades particuliers sur l'échelle de développement ou est-ce le travail qui exerce une influence sur la personnede l'infirmière?
- Les étudiantes qui choisissent d'entrer dans la profession sont-elles différentes des étudiantes qui choisissent d'aller dans d'autres professions?
- La profession attire-t-elle les plus autonomes ou les plus conformistes?
- Est-ce que certains programmes d'études sont de nature à stimuler davantage le développement du Moi que d'autres?

Outre un nombre impressionnant de renseignements, la théorie du développement du Moi peut aussi nous fournir des indications précieuses tant dans le domaine de l'enseignement que de la clinique. Sachant par exemple, à cause du principe de succession des stades, que le conformisme est un stade préalable et nécessaire à l'acquisition des stades subséquents, il deviendra opportun de respecter cette étape tout en dirigeant la personne vers le sous-stade suivant. Il est inutile dans ce cas de tenter de sauter des étapes et de viser à l'autonomie. Chaque stade et sous-stade doit être franchi et intégré avant d'accéder au stade suivant.

Chez la personne conformiste, on favorisera le développement de la conscience de soi et la perception des multiples facettes qu'offre la situation; et, ce n'est que lorsque cette étape sera maîtrisée que l'on visera à développer l'autocritique (stade consciencieux) chez ce même individu. D'ailleurs cette démarche est tout aussi indiquée en soins directs avec les clients. Si, par exemple, je suis face à un individu au stade autoprotecteur, je devrais viser le conformisme et non l'autonomie.

Cette théorie permet d'être beaucoup plus réaliste par rapport aux objectifs fixés et d'éviter les frustrations suscitées par l'établissement d'objectifs irréalisables: par exemple, que

l'ensemble des membres d'une profession agissent de façon autonome. En cela, la profession d'infirmière ne diffère pas d'autres professions car peu de gens dans notre société accèdent aux stades autonomes et intégrés.

Voilà donc un instrument qui pourrait permettre d'individualiser davantage l'enseignement et les soins en les adaptant au niveau développemental atteint par l'étudiant ou le client. Il est possible qu'ainsi nos interventions éducatives et cliniques soient plus souvent couronnées de succès.

CHAPITRE VIII

POUR UNE DÉLINQUANCE DÉPATHOLOGISÉE

Jacques Limoges

Un des problèmes majeurs pour les éducateurs et les rééducateurs est la rareté d'instruments de mesure pouvant donner une compréhension dynamique de la personne. Ou bien ils peuvent utiliser des instruments élémentaristes (intérêts, aptitudes, Q.I.), et constituer une mosaïque boiteuse de l'individu puisque chacun des tests se situe dans une perspective différente de la personne, ou encore utiliser des tests typologiques, résistant dans le temps, mais combien loin de saisir l'individu dans son évolution.

Comme nous l'avons vu déjà, Loevinger élabora une théorie du développement du Moi qui intègre quatre dimensions fondamentales de la personne, soit: le contrôle des impulsions, ses styles interpersonnels, ses préoccupations conscientes et son style cognitif. Cette théorie comprend également plusieurs stades impliquant des structures spécifiques (Loevinger, 1976, 1979).

Comme chacun de ces stades fut décrit au premier chapitre et résumé dans le tableau I de ce même chapitre, nous nous limiterons à dégager ici les déviations types, selon Loevinger, pour l'ensemble de ces stades en utilisant un tableau synthèse (Tableau I).

Il faut aussi noter qu'il ne s'agit pas là d'une autre théorie conçue sur un plan rationnel, mais bien plus d'une théorie qui est le produit de plus de vingt ans d'intenses recherches (Hauser, 1976) et surtout qui semble avoir une valeur pan-culturelle (Paul, 1979; Limoges, 1979).

TABLEAU I

Déviations et / ou fixations types pour chacun des stades

Stades	Déviations et / ou fixations
Symbiotique	Autistique (interné) Type clochard
Impulsif	Incontrôlable Se sauve **vers** plutôt que **de**
Auto protecteur	Opportuniste Inconsistant Vagabond Psychotique «froid» Naif (hedonisme instrumental)
Conformiste	Agit en fonction des désirabilités Ridiculise les autres
Conformiste consciencieux	Superficiel Stéréotypé
Autres	Nul

Malheureusement, les études de type cognitivo-développemental réalisées jusqu'à ce jour auprès des délinquants, incluent généralement le test de Développement moral de Kohlberg plutôt que le test de Phrases à compléter (T.P.C.) de Loevinger. Ceci est dû en grande partie au fait que le dernier est beaucoup plus récent. . .

Mais comme le test de Loevinger s'appuie sur une conception théorique similaire à celle de Kohlberg, à savoir que le développement se fait par stade, ayant des structures cognitives propres et qualitativement différentes les unes des autres, il nous est permis de croire, avec Erikson (1978), que les particularités propres aux délinquants par rapport au test de Kohlberg pourraient se retrouver, dans une grande mesure, dans les résultats au T.P.C. Or, justement, les travaux en développement moral comme ceux de Kohlberg (1969, 1975) et Selman (1976) démontrent que les adolescents délinquants

masculins de 15 ans raisonnent au niveau pré-conventionnel (stades 1 et 2) de jugement moral tandis que la normale à cet âge se situe au niveau conventionnel (stades 3 et 4). Il en est ainsi pour des adolescentes délinquantes du même âge (Séguin-Tremblay et Kiely, 1979). Ces mêmes niveaux pré-conventionnels se retrouvent encore chez un groupe de détenus adultes de 18 à 25 ans (Scharf, 1973; Sharf et Hickey, 1976). Toutes ces données permettent de croire qu'il existe une relation étroite entre le niveau de développement moral et la délinquance. Cette relation prend la forme d'un retard ou décalage en développement par rapport aux populations données. Séguin-Tremblay et Kiely (1979) vont plus loin en démontrant dans une étude auprès d'adolescentes en institution de rééducation que le dit décalage est particulièrement significatif aux angles (enjeux moraux) portant sur le relationnel et la sexualité.

Mais pour être plus précis par rapport au test même de Loevinger et afin de faire ressortir son utilité dans l'étude des délinquants, nous nous devons de citer l'étude de Frank et Quinlan (1976) qui constate que, sur un échantillon de 66 adolescentes délinquantes de groupes minoritaires et âgées de 16 ans, 85% se situaient au stade impulsif du développement du Moi. Les filles au stade impulsif et au stade suivant étaient significativement plus impliquées dans les bagarres, l'homosexualité, les fugues, que les adolescentes des stades supérieurs. Il suffit d'examiner à nouveau la description du stade impulsif (cf. tableau I du chapitre 1.1) pour se convaincre qu'il décrit assez bien les adolescents dits délinquants.

Suite à de tels constats, à savoir que la délinquance correspondrait à un retard en développement moral et égologique, Seiman et Jaquette (1978) étudient présentement une méthodologie de rééducation en institution qui pourrait s'intituler «approche par prises de perspectives». Chose intéressante à noter par rapport à cette approche, elle est essentiellement basée, d'une part sur la flexibilité perceptuelle et comportementale laquelle est aussi une dimension clé de la

créativité cognitive (Guilford, 1966) et d'autre part, sur l'importance de prendre tous les points de vue (ce que Rainville appelle des angles) impliqués dans des situations données. Or, chez Loevinger, l'acquisition d'un nouveau stade implique nécessairement une modification du style cognitif qui va dans le sens de la complexification.

Beaucoup reste à faire pour mieux comprendre les délinquants, et nous croyons que la théorie du Moi, telle que définie et mesurée par Loevinger, peut faire avancer cette compréhension. Son apport nous paraît particulièrement opportun au moment où les autorités aussi bien que les intervenants du domaine (Batshaw, 1975) s'interrogent sur la pertinence de définir la délinquance à partir d'un critère de normalité-anormalité, lequel critère engendre nécessairement une vision pathologique du dit phénomène. En opposition, il nous semble qu'un critère développemental pourrait apporter une nouvelle vision, dépathologisée cette fois, faisant appel à des interventions nettement plus pédagogiques que thérapeutiques.

TROISIÈME PARTIE

LA MESURE

CHAPITRE IX

LE DÉVELOPPEMENT DU MOI: SA MESURE

Denise Paul et Jacques Limoges

1. L'ÉVALUATION DES STADES DE DÉVELOPPEMENT DU MOI

L'apport le plus significatif de Loevinger à la psychologie est sans contredit d'avoir conçu, validé et tenu à jour un test pour identifier les stades du développement du Moi. Essentiellement, le test se compose de trente-six phrases à compléter. C'est pour cette raison qu'il se nomme: «Test de phrases à compléter ou T.P.C. (En anglais: «Sentence Completion Test» ou S.C.T.).

Les répondants au test sont invités à donner leurs réponses spontanément. Répondre aux trente-six (36) phrases nécessite habituellement de 20 à 30 minutes, mais aucune limite de temps n'est fixée aux répondants.

Selon le stade atteint par l'individu, les réponses diffèrent en complexité. Une étude de réponses obtenues à trois phrases à compléter, permettra d'illustrer ceci:

1ère phrase: Ce que j'aime de moi est . . .

Les réponses données ici nous amènent à voir l'évolution des valeurs de la personne.

- Stade I-2 (impulsif): . . . que je suis propre.
- Stade I-3 (conformiste): . . . ma gentillesse avec les autres ou encore ma ponctualité.
- Stade I-3/4 (consciencieux-conformiste): . . . ma franchise ou mon honnêteté.
- Stade I-4 (consciencieux): . . . ma détermination à poursuivre ce que j'entreprends.
- Stade I-4/5 (individualiste): . . . mon goût pour la vie.
- Stade I-5 (autonome) . . . mon originalité, mon amour de tous les enfants, ma détermination, mon orgueil. (Ici, c'est le regroupement de plusieurs idées qui justifie un stade plus élevé).

On voit ici que ce qui est important varie à partir d'une constatation d'un fait extérieur (stade I-2) à une préoccupation d'un type de relation superficielle avec autrui (I-3) pour en arriver à des qualités de plus en plus intériorisées (stades suivants).

2ème phrase: Etre en compagnie d'autres personnes . . .

Il faut noter au départ que cette phrase a tendance à attirer surtout des réponses de type conformiste étant donné qu'être avec d'autres personnes est le modus vivendi d'une personne de ce stade.

- Stade I-2: . . . c'est correct.
- Stade I-3: . . . est souvent agréable,
  me plaît,
  est divertissant.
- Stade I-3/4: . . . c'est pas toujours drôle.

- Stade I-4: . . . ça me stimule.
- Stade I-4/5: . . . peut être satisfaisant ou décevant, dépendant avec qui et mon humeur du moment.
- Stade I-5: . . . cela donne un sens à ma vie.

A partir d'une réponse vague, non élaborée, l'individu passe par la phase des clichés (I-3) pour s'ouvrir à des alternatives (I-3/4) et accéder à une spécification et une vue beaucoup plus personnelle de l'événement.

3ème phrase: Si je ne puis obtenir ce que je veux . . .

- Stade I-2: . . . je ne veux rien.
- Stade I-Δ: . . . je me fâche.
- Stade I-Δ/3: . . . je boude.
- Stade I-3: . . . j'essaie encore.
- Stade I-3/4: . . . j'essaie à nouveau d'une autre façon.
- Stade I-4: . . . je me raisonne et essaie de voir ce que je peux faire d'autre.
- Stade I-4/5: . . . je m'accorde une période de réflexion pour peser le pour et le contre.

L'évolution ici se fait à partir d'une négation du désir vers une réponse impulsive, puis vers des gestes concrets orientés sur le but pour arriver à une attitude rationnelle d'évaluation de la situation.

Par ailleurs, le parallèle qui suit entre deux protocoles complets complétés par la même adolescente, à deux intervalles de temps différents, permet d'obtenir une vue d'ensemble du profil de réponses obtenues à deux stades différents. Les données cumulées à la fin des protocoles feront l'objet de commentaires ultérieurement.

DÉVELOPPEMENT DU MOI
PHRASES À COMPLÉTER POUR FILLE (forme 2 77FF)

PRÉ TEST	CODE	POST TEST	CO
1. Si j'avais plus d'argent Je vivrais dans beaucoup plus de luxe	3/4(15)	Je me paierais de grandes études, peut être le conservatoire	4
2. Une épouse devrait être fidèle à son mari	3/4)	remplir son rôle comme il se doit, c'est à dire, faire le ménage, élever les enfants et adorer son mari	4)
3. Quand un enfant ne veut pas participer à des activités de groupe il n'a qu'à informer ses professeurs	D(3)*	c'est qu'il ne sait pas ce qu'il manque et qu'il n'est peut être pas motivé à se rendre utile	4
4. Ma mère et moi sommes souvent en désaccord	4(8)	sommes souvent en désaccord vu nos différents principes mais je crois qu'avec le temps tout rentrera dans l'ordre	4)
5. Ce que j'aime de moi est important pour mieux l'exploiter	3/4 u c	important à exploiter afin de mieux m'épanouir	

* O pour delta ou Δ

6. Etre en compagnie d'autres personnes...				
facilite la vie	3/4 u.c.	implique souvent des résignations mais demande beaucoup d'observation afin de mieux apprécier ces personnes	4/5 (4)	
7. Si ma mère était comme les autres, elle ne serait plus unique	4(5)	acceptait l'idée que je devienne une adulte, je crois qu'elle serait pour moi un être de confiance	4/5(2)	
8. L'éducation...				
est la leçon que tous doivent recevoir	3/4(7)	que j'ai reçue a été copiée sur celle que mes parents ont reçue	4 u.c.	
9. Ce qui me met dans le pétrin: c'est				
de courir après les ennuis	3/4 u.c.	de ne plus savoir où placer mes idées et de ne pas savoir comment les placer	4(11)	
10. Une bonne mère...				
est [...] mère qui comprend et appuie ses enfants	3/4 u.c.	est une mère avec qui on peut parler de choses autant banales que sérieuses	3/4(13)	
11. J'ai pitié de...				
toutes les personnes qui ne savent pas où elles vont	4(1)	ceux qui ne trouvent satisfaction en rien	4(3)	
12. Ce qui est le pire dans le fait d'être une femme...				
c'est de toujours être obligée d'user de son orgueil pour obtenir quelque chose	3/4 u.c.	c'est d'essayer d'être un être humain avant tout, c'est à dire, éliminer les sentiments qu'on croit plus féminins que masculins	4(5)	

13 Les femmes sont chanceuses parce que			
la vie les a dotées en général de plus de sensibilité que les hommes	4(13)	je crois qu'elles sont moins orgueilleuses que les hommes	3(3)
14 Quelques fois, elle s'inquiétait de			
ne pouvoir agir autrement	3/4(8)	son avenir, de sa future carrière et de ce qu'elle va devenir	4(3)
15 Elle était fière de			
son bonheur	3/4 u.c.	pouvoir accomplir à chaque instant quelque chose qui la grandit moralement	4 u.c.
16 Les règlements sont			
la base de toute discipline	4(6)	tout aussi nécessaires que l'eau peut servir à la vie	3(2)
17 Quand elle pensait à sa mère, elle			
n'avait pas de chagrin, mais d'amers regrets	4(15)	la voyait souffrir à cause de son manque d'amour que son mari ne pouvait combler	4/5(1)
18 Quand je me fâche			
j'essaie de me contrôler sans toutefois réussir	3/4(2)	je reviens sur mes positions, j'analyse la situation et je corrige mes actes s'il y a lieu	4(5)
19 Quand elles m'ont évitée			
je ne savais plus quoi penser	3/4(7)	j'ai quand même essayé de venir vers elles afin qu'elles apprennent qui je suis vraiment	4 u.c.

20. Elever une famille ...			
c'est l'art d'apprendre à vivre	4 u.c.	est une grande responsabilité qui doit se faire avec amour et patience	3/4(6)
21. Je suis ...			
ce que les autres ne sont pas	3/4(1)	moi-même avec mes défauts que je corrige et mes qualités que j'essaie d'exploiter	4(17)
22. Une fille a le droit de ...			
choisir ce qui semble lui convenir	3/4(1)	vivre pleinement sa féminité sans se penser supérieure	4(3)
23. Je ne puis simplement pas supporter les gens qui ...			
sont snobs	3(9)	n'ont rien d'autre à faire que de ne rien faire	2(1)
24. Mon père ...			
est un être drôle mais difficile à comprendre	4(3)	boit, mais je ne sais pas pourquoi encore, je cherche cette raison	4/5(1)
25. Si je ne puis obtenir ce que je veux ...			
j'attends avec patience l'occasion de me reprendre	3(5)	j'attendrai avec patience le jour où je pourrai me le procurer par moi-même avec les bons moyens	3(5)
26. Une fille se sent bien quand ...			
elle est comprise et encouragée	3/4(9)	elle est aimée et appréciée à sa juste valeur	3/4(5)
27. Mon principal problème est ...			
la peur des autres et de leurs pensées	4(9)	d'avoir souvent peur des pensées des autres	4(9)

28. Le crime et la délinquance cesseraient si ...				
Dieu revenait	3(4)		tous obtenaient l'attention qu'ils méritent	3/4(2)
29. Quelques fois, elle souhaitait que ...				
la chance lui sourie	3(1)		je fiche le camp de la maison pour avoir le plaisir de me réaccueillir	5(2)
30. Lorsque je suis critiquée ...				
je me sens souvent coupable	3/4(7)		j'essaie de ne pas me fâcher et de prendre en considération ce qui m'a été peut être suggéré	4(2)
31. Pour une femme, la carrière est ...				
une façon de quitter le foyer	3/4(5)		un sens donné au début de sa vie d'adulte	4 o.c.
32. Lorsque les gens sont impuissants ...				
ils veulent changer la terre entière	2(3)		on croit souvent que c'est de leur faute, tandis que c'est simplement qu'ils n'ont jamais eu assez d'aide adéquate	4/5(3)
33. Lorsque ma mère me frappait, je ...				
criais comme une folle	3(1)		la regardais sans rien dire afin qu'elle sache que je suis bien au dessus de ce geste	4(5)
34. Les hommes sont chanceux parce que ...				
ils ont la faculté de la maîtrise par indépendance	4(9)		ils sont souvent plus remarqués que les femmes dans certains métiers	4(10)

35. J'ai la conscience troublée lorsque je suis face à une vérité	3/4 u.c.	je sais que j'aurais du faire telle chose et que je ne l'ai pas faite	3/4(9)
36. Une femme devrait toujours répandre la joie de vivre	3/4(4)	avoir sa propre personnalité	3/4(10)

1.2 Analyse d'un protocole

Afin de mieux comprendre la démarche suivie pour analyser un protocole, les résultats aux deux exemples tout juste décrits sont présentés dans le tableau I. Ils sont présentés ici afin de ne pas les dissocier des protocoles, mais ce tableau ne fera l'objet d'analyse qu'à la section qui suit. Auparavant, il est nécessaire d'expliquer brièvement la technique de codage des protocoles.

2. LE CODAGE DES PROTOCOLES

Loevinger et Wessler (1970) ont publié deux manuels portant sur le codage: le premier étant, entre autres, un auto-entrainement programmé au processus de codage, et le second, un recueil d'analyse de contenus des réponses. Le premier volume comprend plusieurs exercices avec clés de correction. Les personnes qui se forment de cette façon obtiennent, aux dires de Loevinger (et notre expérience le confirme), un coefficient de corrélation se situant à près de r.80.

TABLEAU I

Résultats du codage des deux exemples de protocoles

Stades	I	2	D	D/3	3	3/4	4	4/5	5	6		I	2	D	D/3	3	3/4	4	4/5	5	6
Compilation		1	1	0	6	18	10						1	0	0	3	6	20	5	1	
Cumulatif		1	2	2	8	26	36						1	1	1	4	10	30	35	36	
					Stade I 3/4*													Stade I 4/5			
Echelle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

* Un (I) majuscule suivi du numéro.

Loevinger estime qu'il suffit de pratiquer quelques heures par jour durant environ deux mois pour obtenir un tel rendement. C'est là un atout fort important car les autres tests de ce genre exigent habituellement un stage de formation. De plus, Loevinger affirme que l'apprentissage de la technique de codage est la meilleure façon d'apprendre et de maîtriser la théorie du Moi.

Voici brièvement les étapes de codage des protocoles d'un groupe:

- La première étape consiste à regrouper et distribuer au hasard, l'ensemble des réponses données par un groupe à une question donnée, éliminant du même coup (pour le codeur) toute référence à un protocole spécifique. Ceci permet donc un codage «hors-contexte».

- La deuxième étape consiste à identifier pour chacune des réponses le stade qui semble le mieux approprié à cette réponse. Pour ce faire, il faut référer à l'ensemble des stades. C'est donc une évaluation structurale de la réponse. Le stade retenu se traduit par un code, c'est à dire un chiffre symbolisant le stade (cf. tableau I, chapitre VII).

- Puis, en troisième lieu, vient l'analyse de contenu. Essentiellement, il s'agit de retrouver la catégorie qui se rapproche le plus de la réponse à coder. Après quoi, la dite évaluation est indiquée au bout de la réponse en question. Ce code révèle le stade et la catégorie retenus. Ainsi, dans le premier protocole présenté précédemment, soit le pré-test, à la question 1, le sujet donna une réponse qui fut codée comme de stade I-3/4 et comme se rapprochant le plus de la catégorie (15).

- Quatrième étape. Une fois le codage terminé, les résultats ou codes, sont retranscrits sur des feuilles synthèses. Ayant une feuille synthèse sur chacun des sujets, il devient alors possible de comparer l'ensemble des réponses d'un même sujet, permettant ainsi une analyse «en-contexte» d'un même protocole. Ce second type d'analyse devient fort utile pour les usagers ayant des objectifs pédagogiques ou cliniques. Nous indiquerons pourquoi, un peu plus tard.

- Cinquièmement, ne considérant qu'un protocole à la fois, le nombre de réponses pour chacun des stades est compilé et marqué au bas du protocole. Dans les protocoles présentés à titre d'exemple, cette compilation figure dans le tableau I. Plus exactement à la seconde ligne, pour le pré-test, la compilation indique une réponse de 1 pour le stade I-2; encore une réponse de 1 pour le stade delta, 0 réponse pour I-delta/3, 6 réponses pour I-3, etc.
- En sixième étape, le total cumulatif est calculé et indiqué à la troisième ligne pour chacun des stades. Ainsi, le score cumulatif pour le stade I-3 du pré-test est 8; soit 1 + 1 + 0 + 6.
- Septièmement, le stade global du protocole peut alors être déterminé selon certaines lois de fréquences basées sur la règle de l'ogive et présentées dans le manuel de Loevinger. Les intéressés sont priés de s'y référer, car de telles explications déborderaient l'objectif de ce volume.

Enfin, pour faciliter le travail statistique, le score obtenu qui n'est pas à proprement parler cumulatif (i.e. le stade 4 n'égale pas deux fois le stade 2), peut être traduit en intervalles réguliers en utilisant une échelle ordinale comprenant dix rangs, un pour chacun des stades et sous-stades. La cinquième ligne du tableau I permet de voir la transférabilité de l'échelle aux stades et sous-stades. Ainsi, pour être plus concret, dans le pré-test servant d'exemple, le sujet fut codé pour l'ensemble de son protocole I-3/4, ce qui donne sur l'échelle le rang 6.

Pour toutes recherches, il est important que cette démarche soit faite par deux codeurs indépendants et qui devront obtenir une intercorrélation d'au moins .80. Rappelons aussi que, tout au long de cette démarche, des procédures furent utilisées pour «dépersonnaliser» les protocoles de façon à réduire le risque de biais de la part des codeurs.

En contraste dans d'autres situations comme en enseignement ou en rééducation, l'analyse en contexte des réponses devient très utile et importante. Un éducateur peut y détecter par exemple que toute référence à la mère (cf. questions 2, 4, 7 et 10) engendrent des réponses violentes. Dans ce cas, le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il y a anguille sous roche.

Il est important de souligner qu'il n'est pas possible d'avoir la certitude qu'un individu a atteint tel stade avant d'avoir analysé ses résultats au test. Loevinger insiste pour dire que le Moi n'est pas observable. Il reste que, une fois le verdict du test obtenu, il est généralement plus facile d'expliquer l'ensemble des comportements de même que certains comportements spécifiques d'un individu. De plus, les recherches rapportées dans la deuxième partie, révèlent que cette mesure est stable, et que si gain il y a, ce sera dans la grande majorité des cas un gain de un point sur l'échelle. Souvent même, les recherches rapportent des gains en dixième de point. De plus, comme nous l'avons souligné au chapitre I, logiquement il ne devrait pas y avoir de sujets qui régressent du pré-test au post-test, mis à part, bien sûr, quelques cas de désintéressement de sujets face à la tâche de compléter à nouveau un protocole.

Finalement, notons qu'il s'agit d'une mesure basée sur l'étude des raisonnements des individus, donc sur leur mode cognitif. Cela signifie par conséquent, qu'il n'y a pas nécessairement une concordance entre le stade obtenu au test et les comportements, c'est-à-dire qu'un individu de stade conformiste n'a peut-être pas, du moins pas toujours, des comportements conformistes. Cependant, nous pouvons affirmer avec plusieurs autres auteurs que le test de Loevinger est parmi les mesures cognitivo-développementales, celle qui est la plus près et reflète le mieux les comportements, ce qui n'est pas le cas, par exemple, pour le test de développement moral.

Comme nous l'avons écrit un peu plus tôt, l'analyse «en contexte» permet souvent d'expliquer des attitudes et des comportements chez un sujet donné qui nous avaient paru auparavant incompréhensibles ou incongruents.

CHAPITRE X

TEST DE PHRASES À COMPLÉTER: SES FORMES ET SES VERSIONS FRANÇAISES

Il existe plusieurs formes de ce test. Les formes traduites en français par Paul et Limoges avec la généreuse permission et collaboration de Loevinger, sont les formes: Filles (2-77FF), Garçons (2-77FG), Femmes (11-68F) et Hommes (11-68H). Le premier F majuscule dans les formes pour adolescents indique qu'il s'agit des versions françaises.

Ces quatre formes sont présentées ici selon cet ordre.

Essentiellement, ce qui distingue les formes pour adolescents des formes pour adultes, ce sont les références à la sexualité. En effet, au cours de ses expérimentations, Loevinger s'est vue obligée de développer les formes sans contenu sexuel parce qu'elle était confrontée par le refus des autorités scolaires. Elle affirme cependant que les formes pour adultes sont plus révélatrices du stade du Moi. Par conséquent, si les références au contenu sexuel ne présentent aucun problème, il est préférable d'utiliser les formes adultes.

PHRASES À COMPLÉTER POUR FILLES (Forme 2-77FF)

Nom: ..... Prénom: .....

Age: ..... Date de nais.: ..... Ecole: .....

Directives: Compléter les phrases suivantes de la façon que vous préférez.

1. Si j'avais plus d'argent
2. Une épouse devrait
3. Quand un enfant ne veut pas participer à des activités de groupe

4. Ma mère et moi
5. Ce que j'aime de moi est
6. Etre en compagnie d'autres personnes
7. Si ma mère
8. L'éducation
9. Ce qui me met dans le pétrin, c'est
10. Une bonne mère
11. J'ai pitié de
12. Ce qui est le pire dans le fait d'être une femme
13. Les femmes sont chanceuses parce que
14. Quelques fois, elle s'inquiétait de
15. Elle était fière de
16. Les règlements sont
17. Quand elle pensait à sa mère, elle
18. Quand je me fâche
19. Quand elles m'ont évitée
20. Elever une famille
21. Je suis
22. Une fille a le droit de
23. Je ne puis simplement pas supporter les gens qui
24. Mon père
25. Si je ne puis obtenir ce que je veux
26. Une fille se sent bien quand
27. Mon principal problème est
28. Le crime et la délinquance cesseraient si
29. Quelques fois, elle souhaitait que

30. Lorsque je suis critiquée
31. Pour une femme, la carrière est
32. Lorsque les gens sont impuissants
33. Lorsque ma mère me frappait, je
34. Les hommes sont chanceux parce que
35. J'ai la conscience troublée lorsque
36. Une femme devrait toujours

PHRASES À COMPLÉTER POUR GARÇONS (Forme 2 77FG)

Nom: ..... Prénom: .....

Age: ..... Date de nais.: ..... Ecole: .....

Directives: Compléter les phrases suivantes de la façon que vous préférez.

1. Si j'avais plus d'argent
2. Le travail d'un homme
3. Quand un enfant ne veut pas participer à des activités de groupe
4. Mon père et moi
5. Ce que j'aime de moi est
6. Etre en compagnie d'autres personnes
7. Si ma mère
8. L'éducation
9. Ce qui me met dans le pétrin, c'est
10. Un bon père
11. J'ai pitié de
12. Ce qui est le pire dans le fait d'être un homme
13. Les femmes sont chanceuses parce que

14. Quelques fois, il s'inquiétait de
15. Il était fier de
16. Les règlements sont
17. Quand il pensait à sa mère, il
18. Quand je me fâche
19. Quand ils m'ont évité
20. Elever une famille
21. Je suis
22. Un mari a le droit de
23. Je ne puis simplement pas supporter les gens qui
24. Mon père
25. Si je ne puis obtenir ce que je veux
26. Un gars se sent bien quand
27. Mon principal problème est
28. Le crime et la délinquance cesseraient si
29. Quelques fois, il souhaitait que
30. Lorsque je suis critiqué
31. Si j'étais un roi
32. Lorsque les gens sont impuissants
33. Lorsque ma mère me frappait, je
34. Les hommes sont chanceux parce que
35. J'ai la conscience troublée lorsque
36. Un homme devrait toujours

PHRASES À COMPLÉTER POUR FEMMES (Forme II-68F)

Nom: ..... Age: .....

Statut marital: ..... Niveau d'éducation: .....

Directives: Compléter les phrases suivantes.

1. Elever une famille
2. Une fille a le droit de
3. Quand elles m'ont évitée
4. Si ma mère
5. Etre en compagnie d'autres personnes
6. Ce que j'aime de moi est
7. Ma mère et moi
8. Ce qui me met dans le pétrin, c'est
9. L'éducation
10. Lorsque les gens sont impuissants
11. Les femmes sont chanceuses parce que
12. Mon père
13. Une femme enceinte
14. Lorsque ma mère me frappait, je
15. Une épouse devrait
16. J'ai pitié de
17. Les règlements sont
18. Quand je me fâche
19. Quand un enfant ne veut pas participer à des activités de groupe
20. Les hommes sont chanceux parce que
21. Lorsque les gens parlent de sexe, je

22. Quelques fois, elle s'inquiétait de
23. Je suis
24. Une femme se sent bien quand
25. Mon principal problème est
26. Un jour mon mari et moi
27. Ce qui est le pire dans le fait d'être une femme
28. Une bonne mère
29. Quelques fois, elle souhaitait que
30. Lorsque je suis avec un homme
31. Quand elle pensait à sa mère, elle
32. Si je ne peux pas obtenir ce que je veux
33. Habituellement elle trouvait que le sexe
34. Pour une femme, la carrière est
35. J'ai la conscience troublée lorsque
36. Un femme devrait toujours

PHRASES À COMPLÉTER POUR HOMMES (Forme II-68H)

Nom: ..... Age: .....

Statut marital: ..... Niveau d'éducation: .....

Directives: Compléter les phrases suivantes.

1. Elever une famille
2. Quand un enfant ne veut pas participer à des activités de groupe
3. Quand ils m'ont évité
4. Le travail d'un homme
5. Etre en compagnie d'autres personnes

6. Ce que j'aime de moi est
7. Si ma mère
8. Le crime et la délinquance cesseraient si
9. Lorsque je suis avec une femme
10. L'éducation
11. Lorsque les gens sont impuissants
12. Les femmes sont chanceuses parce que
13. Ce qui me met dans le pétrin c'est
14. Un bon père
15. Un homme se sent bien quand
16. Une épouse devrait
17. J'ai pitié de
18. Un homme devrait toujours
19. Les règlements sont
20. Lorsque les gens parlent de sexe, je
21. Les hommes sont chanceux parce que
22. Mon père et moi
23. Quand sa femme lui a demandé d'aider aux tâches domestiques
24. Habituellement il trouvait que le sexe
25. Quelques fois, il s'inquiétait de
26. Si je ne puis pas obtenir ce que je veux
27. Mon principal problème est
28. Lorsque je suis critiqué
29. Quelques fois, il souhaitait que
30. Un mari a le droit de
31. Quand il pensait à sa mère, il

32. Ce qui est le pire dans le fait d'être un homme

33. Si j'avais plus d'argent

34. Je ne puis simplement pas supporter les gens qui

35. J'ai la conscience troublée lorsque

36. Il était fier de

RÉFÉRENCES

BALSHAW (1975). **Comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en centre d'accueil**. Québec.

BÉGIN, L. (1979). **Assimilation de l'informatique rationnelle**. Ottawa: DADPC / division du développement.

BERTALANFFY, L. V. (1956). **General systems**. New York: Harper & Row.

BACK, K. (1972). **Beyond words**. New York: Russell Sage Foundation.

BLASI, A. (1972). **A developmental approach to responsibility training**. Washington University, thèse de doctorat non publiée.

COAN, R. (1977). **Hero, artist, sage or saint?** New York: Columbia University Press.

COX, N. (1974). Prior help, ego development and helping behavior. **Child development**, 45, pp. 594-603.

CRITES, J. (1978). Career counseling: a review of major approaches. in WHITELEY, J., RESNIKOFF, A. (1978). **Career counseling**. Monterey: Brooks / Cole Publ.

DAYHAW, L. (1969). **Manuel de statistique**. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.

ERICKSON, I. (1978). The development of women: an issue of justice. in SCHARF, P. (Ed.). **Readings in moral education**. Minneapolis: Winston Press.

FOA, G., FOA, E. (1974). **Societal structures of the moral**. Springfield: Charles Thomas.

FRANKS, QUINLAN, D. (1976). Ego development and female delinquency. **Journal of abnormal psychology**, 85.

GESELL, A. (1965). **L'adolescent de dix à seize ans**. Paris: Presses Universitaires de France.

GINZBERG, E., GINZBURG, S., AXELARD, S., HERMA, J. (1951). **Occupational choice**. New York: Columbia University Press.

GROSS, M. (1979). **Les psychocrates**. Paris: Laffont.

GUILFORD, J. P. (1966). Basic problems in teaching for creativity. in TAYLOR, C. W., WILLIAMS, F. E. (Eds). **Instructional media and creativity**. New York: Wiley.

HANNA, G., NEELY, M. (1978). Reliability of the C.M.I. 1 attitude scale. **Measurement and evaluation in guidance**. Vol. 11, N° 2.

HAUSER, S. (1976). Loevinger's model and measure of ego development: a critical review. dans **Psychological bulletin**. Vol. 83, N° 5.

HAVIGHURST, R. J. (1964). Youth in exploration and man emergent. in BORROW, H. (Ed.) **Man in a world of work**. Boston: Houghton.

HERR, E., CRAMER, S. (1972). **Vocational guidance and career development in the school**. Boston: Houghton Mifflin Co.

HERSH, R., PAOLITTO, D., REIMER, J. (1979). **Promoting Moral Growth**: from Piaget to Kohlberg. New York, Longman.

HOPPE, C. (1972). **Ego development and conformity behavior**. Washington University. Thèse de doctorat non publiée.

HUBER, W. (1977). **Introduction à la psychologie de la personnalité**. Bruxelles: Dessart et Mardaga.

HUXLEY, A. (1977). **La philosophie éternelle: Philosophia Perennis**. Paris: Librairie PLON.

JAHODA, M. (1958). **Current concepts of positive mental health**. New York: Basic Books.

KAGAN, N. (1976). **Interpersonal process recall**. Michigan, Michigan State University.

KEGAN, R. (1979). The evolving self: a process conception of ego psychology, dans **The counseling psychologist**, vol. 8, N° 2.

KNEFELKAMP, L., SLEPELZA, R. (1976). A cognitive developmental model of career development adaptation of Perry scheme. **The counseling psychologist**, Vol. 6, N° 2.

KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach, in LICKONA, T. (Ed.) **Moral development and behavior**. New York: HRW.

KOHLBERG, L. & GILLIGAN, J. (1971). **The adolescent as philosopher**. Daedalus, 100.

KOHLBERG, L. (1973). **Collected papers on moral development and moral education**. Cambridge: Center for Moral education of Harvard University.

KOHLBERG, L. (1975). **Moral stage scoring manual**: unpublished manuscript. Harvard University.

LEVINSON, D. & all (1978). **The Seasons of a man's life**. Knop, F., New York.

LICKONA, T. (Ed.) (1976). **Moral development and behavior**. New York: HRW.

LIMOGES, J. (1979). **The effects on student's development of a conceptual approach to career education**. Boston University. Thèse de doctorat non publiée.

LIMOGES, J. (1980a). Quand l'orientation devient égologique. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, vol. VI, N° 1.

LIMOGES, J. (1980b). L'approche conceptuelle de l'orientation: un bilan positif. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, vol. VI, N° 2.

LOEVINGER, J., WESSLER, R., REDMORE, C. (1970). **Measuring ego development**, vol. 1 et 2. San Francisco: Jossey Bass.

LOEVINGER, J. (1976). **Ego development**. San Francisco: Jossey Bass.

LOEVINGER, J. (1979). The idea of ego. **The counseling psychologist**, 8 (2).

LONGEOT, F. (1969). **Psychologie différentielle et théorie opératoire de l'intelligence**. **Paris**: **Dunod**.

MOSHER, R. (1979). Adolescents' development and education. Berkeley: McCutchon.

NISBET, R. A. (1969). **Social Change and history**. Oxford: Oxford University Press.

NOISEUX, G. (1979). **Information scolaire et professionnelle: programme**. Québec: DGEES / Ministère de l'éducation.

PAUL, D. (1979). **The effects interpersonal process recall (IPR) on the responsibility level and the frequency of counseling activities of community health nurses**. Thèse de doctorat, Boston University. Non publiée.

PAUL, D. (1980). La théorie du développement de l'égo et son utilité pour la profession. **L'infirmière canadienne** (Juin), vol. **22**:6.

PELLETIER, D., NOISEUX, G., BUJOLD, C. (1974). Développement vocationnel et croissance personnelle. Montréal: McGraw Hill.

PELLETIER, D. et al (1977). **Approche opératoire du développement personnel et vocationnel: résultats de recherche et discussion**. Communication présentée au congrès de SCOC, Montréal.

PERRY, W. (1970). **Intellectual and ethical development**. New York: HRW.

REESE, H., OVERTON, W. (1970). Models of development and theories of development, dans GOULET et BALTES. **Life span developmental psychology: research and theory**. New York: Academic Press.

RIVERIN SIMARD, D. (1980). **Développement vocationnel de l'adulte: nécessité de construire un modèle théorique**. Revue des Sciences de l'éducation, vol. 4, N° 1. Hiver.

SCHARF, P. L. (1973). **Moral atmosphere and intervention in the prison**. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.

SCHARF, P. (Ed.) (1978). **Readings in moral education**. Minneapolis: Winston Press.

SCHARF, P. L., HICKEY, J. (1976). The prison and the inmate's conception of legal justice. **Criminal Justice Behavior**.

SCHUR, R. (1976). **The awareness trap**. New York: McGraw Hill.

SEGUIN TREMBLAY, G. & KIELY, M. (1979). Développement du jugement moral chez l'adolescent en rééducation. **Revue canadienne des sciences du comportement**, 11, N° 1.

SELMAN, R. (1976). **Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts**: texte soumis au Minnesota symposium on youth psychology.

SELMAN, R. & JAQUETTE, D. (1978). To Understand and to Help: Implications of Developmental Research for the Education of Children with Interpersonal Problems, in SCHARF, P. **Readings in Moral Education**.

SHEEHY, G. (1977). **Passages: crises prévisibles de l'âge adulte**. Editions Select, Montréal.

SULLIVAN, P. (1975). **Stimulating Moral Reasoning and Ego Development in Adolescents**. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.

SUPER, D. (1957). **The dimension and measurement of vocational maturity**. New York, Teacher college record, pp. 151-163.

SUPER, D. (1974). **Measuring vocational maturity: monograph**. Washington, NVGA.

TESSIER, M., LARIVEY, M., ROYER, D. (1972). **Groupe et croissance personnelle**. Montréal, Editions IFG.

TIEDEMAN, D., O'HARA, R. P. (1963). **Career development: choice and adjustment**. New York, College entrance examination board.

TIEDEMAN, D. (1972). Can a machine develop a career? in WHITELEY, J. RESKI NOFF, A. **Perspective in vocational development**. Washington, APGA.

VAILLANT, G. (1977). **Adaptation to life**. Boston, Little, Brown & Co.

WHITE, K., SPEISMAN, J. (1977). **Adolescence**. Monterey, Brooks / Cole Pub.

WHITNEY, R. (1979). Beyond Erikson's eight stages dans **Counseling and values**, 23, 3.

WILBER, K. (1979). Psychologia perennis, the spectrum of consciousness, dans WELWOOD, J. **The meetings of the ways**. New York, Schoeken Books.

PHOTO: RICHARD LEFRANÇOIS

PHOTO: LOUIS DRAPEAU

JACQUES LIMOGES **DENISE PAUL**

Les auteurs Jacques Limoges et Denise Paul ont tous les deux un doctorat en éducation avec une concentration en counseling de l'Université de Boston. Le champ d'intérêt du premier auteur porte sur l'éducation psychologique, alors que Denise Paul, marquée par une formation et une expérience en sciences infirmières, s'intéresse à la santé mentale communautaire. Tous deux sont présentement professeurs adjoints à l'Université de Sherbrooke, Québec. Lui à la faculté d'éducation, et elle au département des sciences infirmières de la faculté de médecine. Raymond P. Hebert, Ph.D est aussi professeur à cette même université.

Ce volume est une introduction à la théorie du développement du Moi de Jane Loevinger. Dans la première partie, les grands concepts de cette théorie sont abordés, tandis que la deuxième partie répond à des préoccupations pratiques d'intervention. Quant à la troisième partie, elle porte sur le *test de phrases à compléter* élaboré et validé par Loevinger pour mesurer les stades de développement du Moi. Une version française de ce test y est incluse.

Ce volume s'adresse surtout aux étudiants, professeurs et professionnels des sciences humaines en général.